

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALINE NASCIMENTO BARBOSA

NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS: O APRENDIZADO DE INGLÊS POR
ESTUDANTES LIDOS COMO NEGROS NO CENÁRIO UNIVERSITÁRIO

CURITIBA

2019

ALINE NASCIMENTO BARBOSA

NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS: O APRENDIZADO DE INGLÊS POR
ESTUDANTES LIDOS COMO NEGROS NO CENÁRIO UNIVERSITÁRIO

Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção do grau de
Mestre em Letras, no curso de Pós-
Graduação em Letras, Setor de
Ciências Humanas, Universidade
Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique
Diniz de Figueiredo

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Barbosa, Aline Nascimento

Narrativas e trajetórias : o aprendizado de inglês por estudantes
lidos como negros no cenário universitário. / Aline Nascimento
Barbosa. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Linguística aplicada.
3. Identidade étnica. 4. Raça negra. 5. Língua inglesa – Aprendizagem.
I. Título.

CDD – 428.07




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

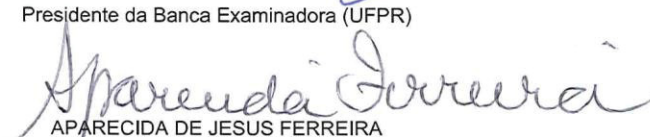
ATA Nº907

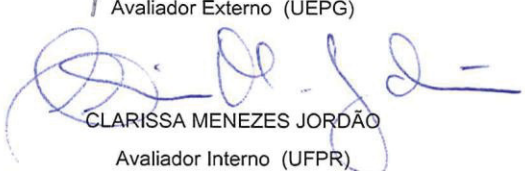
ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

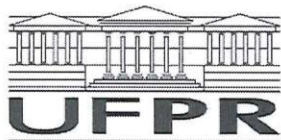
No dia vinte e sete de março de dois mil e dezenove às 14:00 horas, na sala Sala Homero de Barros -1º andar do Edifício D. Pedro I, R. General Carneiro, nº 460, foram instalados os trabalhos de arguição da mestranda **ALINE NASCIMENTO BARBOSA** para a Defesa Pública de sua dissertação intitulada **Narrativas e trajetórias: O aprendizado de inglês por estudantes lidos como negros no cenário universitário**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO (UFPR), APARECIDA DE JESUS FERREIRA (UEPG), CLARISSA MENEZES JORDÃO (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela APROVAÇÃO da aluna. A mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 27 de Março de 2019.


EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


APARECIDA DE JESUS FERREIRA
Avaliador Externo (UEPG)


CLARISSA MENEZES JORDÃO
Avaliador Interno (UFPR)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ALINE NASCIMENTO BARBOSA** intitulada: **Narrativas e trajetórias: O aprendizado de inglês por estudantes lidos como negros no cenário universitário**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Março de 2019.

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

APARECIDA DE JESUS FERREIRA

Avaliador Externo (UEPG)

CLARISSA MENEZES JORDÃO

Avaliador Interno (UFPR)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a meus pais – seu Jorge, ainda em Salvador, e dona Tânia, não mais entre nós –, por terem feito, aos trancos e barrancos, tudo o que podiam pelo meu futuro, e também ao meu irmão, pelo seu amparo tão singular.

A Eduardo, meu orientador, pela paciência e apoio nesses dois longos anos de leituras e reuniões apressadas.

A Jeniffer e Gabi, que salvaram minha vida em diversas situações, com seu suporte imensamente afetuoso e gratuito desde o início.

A meus amigos espalhados pelo Brasil e pelo mundo – Bruna, Quesia, José, Varão, Jansen e Roberto –, por serem uma constante fonte inspiradora de carinho (e de inusitadas análises profundas de aspectos cotidianos); vocês são minha família.

Aos amigos que fiz com os movimentos da vida – Leonardo, Renato, André, Camila, Jazz, Arthur e Ísis –, pelo suporte emocional, pelas longas conversas sobre curiosidades etimológicas e pelas assíduas risadas; sem vocês, Curitiba seria muito mais fria.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por prover estrutura para a pesquisa através da concessão da bolsa de estudos nestes dois anos de mestrado.

À Universidade Federal do Paraná; ao curso de Letras; a Mônia, Sérgio, Jhu, Gabriel, Ton, Matheus, Carol; a Clarissa Jordão, Ana Paula Beato-Canato e Aparecida Ferreira. Ao PBMIH. E a dona Jô por me conceder um lugar para morar.

Muito obrigada.

RESUMO

A busca pelo aprendizado de uma língua estrangeira/adicional parte de diversos grupos com demarcadores sociais bem definidos. Entretanto, a falta de recortes torna invisíveis experiências e trajetórias de sujeitos que compõem grupos marginalizados e cria uma aparente homogeneidade que representa somente o grupo dominante. Assim, é de suma importância considerar diferentes aspectos identitários do aprendiz ao ouvir o que este teria a dizer sobre seu processo de aprendizagem, e é através de suas narrativas que entramos em contato com suas trajetórias. Também é necessário analisar como o conhecimento prévio do aluno é recebido no meio acadêmico. Este presente trabalho busca, então, elencar e analisar relatos e narrativas de um grupo de participantes negros, universitários, estudantes do curso de Letras Português-Inglês em universidades públicas de Curitiba. Através da análise das trajetórias desse grupo específico é possível que se passe a compreender aspectos e nuances dessa camada da população, resultando, assim, futuramente, em possível material didático direcionado ou, ainda, formas de intervenção pedagógica em universidades por parte dos professores de idiomas, ao passo que compreender suas particularidades através do estudo pode também, eventualmente, ajudar no desenvolvimento de planejamento para aulas mais inclusivas. O trabalho está inserido na área da Linguística Aplicada, e tem como arcabouço teórico os estudos de identidade de Block (2007), Norton (1995, 2000, 2011) e Weedon (1987), entre outros, assim como os estudos de raça de Ferreira (2006, 2007, 2009, 2011, 2012, 2014) e Kubota e Lin (2009). A metodologia utilizada é qualitativa e analítica e, para tal, foram utilizadas como procedimento de geração de dados entrevistas semiestruturadas, relacionadas à observação de algumas aulas, diários e conversas informais. O grupo de participantes foi selecionado a partir dos critérios de raça e inserção no contexto universitário do curso de Letras. Após os relatos individuais, os dados gerados são discutidos e analisados a fim de responder a pergunta de pesquisa que busca compreender como alunos universitários, lidos como negros, de baixa renda, estudantes de Letras-Inglês em Curitiba, entendem o papel da raça e da classe social em suas trajetórias como aprendizes de língua inglesa.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Identidade. Raça. Ensino e Aprendizagem. Inglês.

ABSTRACT

Learning a second language is a milestone for any individual, which also applies for the ones who come from marginalized groups. However, not mentioning the social attributes attached to these groups creates an illusive picture of homogeneity, which translates into representation of dominant groups only. Thus, it is important to consider each and every identity trait of the learner when they share their learning process, and only by fully listening to their narratives, we become aware of their trajectories. It is also necessary to analyze how previous knowledge is perceived in academic environments. This work aims to present and analyze personal stories and narratives of a group of Black, English undergraduate students from public universities in Curitiba (PR, Brazil). By analyzing trajectories of this specific group, I, as a teacher also, hope to help educators comprehend the several aspects and nuances of this particular social group of students, in order for us to, perhaps in the future, incorporate their stories into lesson planning. This research contributes to the field of Applied Linguistics, as it draws from identity, language and race studies by Block (2007), Norton (1995, 2000, 2011), Weedon (1987), Ferreira (2006, 2007, 2009, 2011, 2012, 2014) and Kubota & Lin (2009). The methodology used is qualitative and analytic. Interviews, class observations, journals and informal conversations were used as research instruments. The participants were chosen by criteria of race, social class and area of studying. After each individual account, their stories were analyzed in order to answer the research question, which aims to learn how Black, English undergraduate students in Curitiba perceive the role that their race and social class plays in their English learning process.

Key-words: Applied Linguistics. Identity. Race. Teaching and Learning. English.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| FIGURA 1 – NOTAS DE CAMPO, PARTICIPANTE 1..... | 70 |
| FIGURA 2 – NOTAS DE CAMPO, PARTICIPANTE 2..... | 85 |
| FIGURA 3 – NOTAS DE CAMPO, PARTICIPANTE 3..... | 103 |
| FIGURA 4 – NOTAS DE CAMPO, PARTICIPANTE 4..... | 114 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2 | REVISÃO DE LITERATURA..... | 19 |
| 2.1 | IDENTIDADE..... | 19 |
| 2.1.1 | Visão estruturalista de identidade..... | 19 |
| 2.1.2 | Visão pós-estruturalista..... | 20 |
| 2.1.3 | Identidade e comunidades de prática..... | 24 |
| 2.1.4 | Identidade no presente estudo..... | 28 |
| 2.2 | LÍNGUA E IDENTIDADE..... | 29 |
| 2.2.1 | Conceito de língua..... | 29 |
| 2.2.1.1 | Estruturalismo..... | 29 |
| 2.2.1.2 | Pós-estruturalismo..... | 31 |
| 2.2.2 | Relação entre língua e identidade..... | 33 |
| 2.2.3 | Língua, identidade e investimento..... | 35 |
| 2.2.4 | Comunidades imaginadas..... | 37 |
| 2.2.5 | Língua e identidade no presente estudo..... | 38 |
| 2.3 | LÍNGUA, IDENTIDADE E RAÇA..... | 39 |
| 2.3.1 | O que é raça?..... | 40 |
| 2.3.2 | Racismo..... | 43 |
| 2.3.3 | Negritude e branquitude..... | 47 |
| 2.3.4 | Contexto brasileiro..... | 50 |
| 2.3.5 | Raça no presente estudo..... | 53 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 3 | MÉTODO..... | 55 |
| 3.1 | Natureza da pesquisa..... | 55 |
| 3.2 | Contexto de pesquisa..... | 55 |
| 3.3 | Participantes..... | 56 |
| 3.4 | Geração de dados..... | 59 |
| 3.5 | Análise..... | 63 |
| 4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO..... | 64 |
| 4.1 | Jane..... | 64 |
| 4.1.2 | Identidade racial não implica homogeneidade..... | 72 |
| 4.2 | Gilberto..... | 74 |
| 4.2.2 | Alienação e investimento..... | 88 |
| 4.3 | Maria Flor..... | 90 |
| 4.3.2 | Identidade racial transeunte..... | 104 |
| 4.4 | Mônica..... | 107 |
| 4.4.2 | Limbo racial intensificado..... | 117 |
| 4.5 | Considerações sobre o capítulo..... | 119 |
| 5 | CONCLUSÕES..... | 120 |
| | REFERÊNCIAS..... | 126 |
| | APÊNDICE 1..... | 130 |
| | APÊNDICE 2..... | 131 |

INTRODUÇÃO

Originalmente focada em estratégias, esta pesquisa nasceu das minhas próprias experiências pessoais. Mulher negra, de origem pobre, e, conseqüentemente, membro de grupos historicamente marginalizados, a experiência com a língua estrangeira parecia algo alienígena demais para alguém como eu. Cresci tendo contato com o inglês através de programas da TV aberta, em emissoras de música, assim como através de canções que tocavam no rádio. Também buscava acalmar minha inquieta curiosidade através de visitas constantes a bancas de revistas e livrarias públicas, nas quais o meu destino era sempre a seção de dicionários. A ideia de ser fluente em uma língua estrangeira nunca pareceu real – simplesmente não era uma questão. A crença, na época, não problematizada, era de que aprender a falar inglês era coisa de quem podia, desde cedo, pagar por um curso; e esse não era meu caso.

Durante este processo solitário de contato com a língua, desenvolvi estratégias alternativas para memorizar palavras e expressões. Tudo era válido: revistas de letras de música traduzidas, encartes de CDs (emprestados de amigos), ou anotações feitas a cada significado novo descoberto. Aos 16 anos, percebi que já conhecia algumas expressões e era capaz não somente de reconhecê-las ao ouvi-las; era também capaz de pronunciá-las quando necessário. Ao final do ensino médio, tendo a chance de entrar na faculdade através da isenção da taxa de inscrição do vestibular, escolhi Letras pela paixão já existente pela língua inglesa, na intenção de desenvolver mais ainda o conhecimento que já havia conquistado.

Ao entrar na universidade, notei dois movimentos conflitantes: por um lado, percebi que, de fato, já conseguia me comunicar e me expressar em língua inglesa mesmo não tendo tido educação formal na área para além da escola pública. Entretanto, ao mesmo tempo, ao entrar em contato com pessoas que tiveram a chance de estudar formalmente a língua em outros ambientes e viajar para países onde ela é majoritariamente usada pela população, passei a invalidar minha própria experiência, inferiorizando minha capacidade, até mesmo durante as oportunidades de prática em sala. O que

poderia ter me ajudado a desenvolver mais ainda a língua, o meio universitário, acabou se tornando um fardo.

Com acesso à internet, alguns anos após a entrada à universidade, passei a me dedicar aos estudos de língua de maneira mais independente, entrando em contato com pessoas ao redor do mundo e me comunicando diariamente em inglês através de redes sociais diversas. Ainda assim, não conseguia me expressar em sala de aula, por medo de julgamento de terceiros, e o conhecimento adquirido de modo independente era desvalorizado. O meio acadêmico era hostil, e a sensação de inércia era dominante, ao invés da sensação de crescimento pessoal e aprendizado. Levei cerca de dois anos para conseguir falar qualquer coisa em sala, e mais alguns anos para me sentir confortável e confiante em fazê-lo.

Ao final da graduação, tive meu primeiro contato com o meio pedagógico enquanto professora de inglês e, devido à rotina de trabalho, desenvolvi mais a minha habilidade com a fala. Nos ambientes compartilhados por professores de línguas, conversávamos sobre a profissão e relatávamos nossas experiências. Foi, então, durante estes encontros, que ouvi histórias similares de pessoas que compartilhavam trajetórias parecidas. Éramos pessoas negras, moradoras da periferia da cidade de Salvador, apaixonadas por uma língua estrangeira com a impossibilidade de manter uma matrícula em um curso livre (que era visto por muitos na época como o lugar ideal para a aprendizagem de línguas). Éramos pessoas que, com as reduzidas possibilidades disponíveis, buscavam formas alternativas de aprender a língua e registrar palavras e expressões, sem pretensão de algum dia de fato conseguir se comunicar através dela. Éramos também pessoas que se sentiam deslocadas em ambientes acadêmicos, e que demoraram alguns anos até perceberem que suas vozes podiam e deviam ser ouvidas por outros indivíduos, mesmo os que pudessem inferiorizar a nossa trajetória prévia.

Assim, das experiências pessoais, e dos relatos de colegas de profissão, surgiu a pesquisa. Inicialmente, o trabalho tinha como objetivo geral elencar as estratégias mais recorrentes por parte de aprendizes negros e em situação de fragilidade socioeconômica, tendo como questões norteadoras o que o

aprendiz proposto faz/tem feito com “muita motivação pessoal” em relação ao aprendizado de inglês, mesmo entre adversidades financeiras. O foco na língua estrangeira em questão se fazia, e faz, necessário devido ao seu caráter globalizado, fruto de imperialismo e colonização, de modo a afetar minhas experiências pessoais – e a de amigos em situação afim – de maneira mais gritante. A experiência educacional formal em língua portuguesa era opressora e gerava marginalização; entretanto, quando ministradas em inglês, as aulas geravam um ambiente duplamente hostil. Assim, também se buscava entender até que ponto a autoestima do jovem negro mina ou reforça sua autonomia em relação ao aprendizado, e como o conhecimento prévio da língua é recebido pela academia a partir do momento em que o aluno ingressa à universidade.

Propunha na época, e sigo propondo, um recorte de raça e classe entre os participantes selecionados, e enfatizo a importância de delimitar o perfil do aprendiz em questão. Segundo Ferreira (2011), ter professores e profissionais críticos que lidem com questões raciais requer consciência sobre suas próprias trajetórias e investigar tais trajetórias nos ajuda a entender como alunos negros de baixa renda têm visto o papel de raça e classe social no ensino-aprendizagem de inglês e em sua formação. Ainda segundo Ferreira (2011), “a percepção de como se constroem as identidades em sala de aula de línguas é muito importante. Essa importância ocorre tanto com as aulas de língua materna quanto com as de língua estrangeira, pois todas trabalham com o discurso oral e escrito” (p. 126).

Quando iniciei o trabalho, buscando relacionar as estratégias, que estavam no centro do mesmo, com as identidades dos aprendizes, três eixos se formariam como base teórica: primeiramente, a globalização e suas resultantes identidades culturais contemporâneas, através do viés apresentando por Stuart Hall (2004) e Zygmunt Bauman (1999); o segundo eixo, tendo por base a aprendizagem de língua estrangeira pela perspectiva da Linguística Aplicada, com leituras de Diane Larsen-Freeman (1991), Luiz Paulo da Moita Lopes (1996, 2009, 2013), entre outros; e, por fim, alinhando especificidades aos conceitos mais amplos, o terceiro eixo trataria da identidade do estudante negro em situação de fragilidade socioeconômica e

como se dá sua educação, com leituras de Florestan Fernandes (1964), Ana Lúcia Silva Sousa (2004, 2005, 2007) e Nilma Lino Gomes (2002, 2011, 2012).

Através de exaustivas discussões teóricas em sessões de orientação, foram adicionados conceitos de identidade em aquisição de segunda língua, considerando o “eu no mundo” de Bonny Norton (2000) para abordar as comunidades de prática de Étienne Wenger (1998) e como a própria identidade de um sujeito molda e é moldado por elas. Também partindo de Norton (1995, 2000, 2011), temos a relação entre identidade e língua através dos conceitos de investimento e comunidades imaginadas. Por fim, Aparecida Ferreira (2006, 2007, 2009, 2011, 2012, 2014) enriquece o trabalho com sua vasta contribuição literária que perpassa formação de professores, aprendizado e conceito de língua e identidade racial.

Com novo arcabouço teórico, surgem novos objetivos; o foco deixa de ser nas estratégias, e se desloca, então, para a própria identidade dos aprendizes, suas histórias de vida, suas narrativas de si e suas trajetórias. Como afirma Barcelos (2006), “narrativas mostram as maneiras únicas de cada um lidar com seus dilemas e desafios. Elas são os referenciais através dos quais refletimos sobre nossas experiências e as reconstruímos baseados em novas percepções e experiências” (p. 148). Sendo assim, é através das narrativas de indivíduos que entramos em contato com suas trajetórias enquanto aprendizes de uma língua estrangeira em suas posições, sempre tão singulares.

Consequentemente, a pergunta de pesquisa principal passa a ser: como alunos universitários, lidos como negros, de baixa renda, estudantes de Letras-Inglês em Curitiba, entendem o papel da raça e da classe social em suas trajetórias como aprendizes de língua inglesa?

Para suporte à pergunta principal, tive as seguintes perguntas adicionais:

- Em que medida a convivência universitária desestabiliza ou reifica as perspectivas de língua inglesa de alunos lidos como negros?

- Como raça e classe social têm refletido na construção de sua identidade profissional na área de Letras?
- Como raça e classe social têm se relacionado com os investimentos e comunidades imaginadas dos participantes?

Além do viés pessoal exposto até o momento, outros fatores justificam um trabalho dessa natureza. Por exemplo, a busca pelo aprendizado de uma língua estrangeira/adicional parte de diversos grupos com demarcadores sociais bem definidos. Entretanto, a falta de recortes torna invisíveis experiências e trajetórias de sujeitos que compõem grupos marginalizados e cria uma aparente homogeneidade que representa somente o grupo dominante. Assim, é de suma importância considerar diferentes aspectos identitários do aprendiz ao ouvir o que este teria a dizer sobre seu processo de aprendizagem.

Também é necessário analisar como o conhecimento prévio dessa comunidade é recebido no meio acadêmico, e como sua própria trajetória no meio acontece. Segundo Ferreira (2017), em uma roda de conversa intitulada *Política Linguística Raça e Gênero* (que aconteceu no JILAC, Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica, em Brasília), o estudante universitário negro ainda não está presente como sujeito em pesquisas acadêmicas. Assim, é através da análise das trajetórias desse grupo específico que se faz possível compreender essa camada da população, resultando, futuramente, em possível material didático direcionado ou, ainda, em formas de intervenção pedagógica em universidades por parte dos professores de idiomas. Compreender suas particularidades através do estudo pode também, eventualmente, ajudar no desenvolvimento de planejamento para aulas mais inclusivas.

Finalmente, vale destacar que, no Brasil, as desigualdades raciais fazem parte do cotidiano. Diferenças sociais que ainda separam negros de brancos são quantitativamente percebidas no acesso desigual a bens e serviços, na exclusão ao mercado de trabalho, no distanciamento à educação de qualidade, e na recusa de direitos civis, sociais e econômicos: “metade da população brasileira é negra e a maior parte dela é pobre” (CICONELLO, 2008, p. 2). A essa parte da população é negado o acesso ao aprendizado em cursos de

inglês e, até muito recentemente, a possibilidade de conhecimento autônomo por meio do advento da internet.

A metodologia utilizada nesse trabalho é qualitativa e analítica e, ao se trabalhar com a importância da identidade para o aprendizado, é imprescindível ouvir o que os indivíduos têm a dizer sobre si mesmos e sobre suas experiências. Para tal, foram utilizados como procedimento de geração de dados entrevistas semi-estruturadas, relacionadas à observação de algumas aulas, diários e conversas informais. Depois de uma busca por participantes com poucos resultados, um seleto grupo de aprendizes foi selecionado a partir dos critérios iniciais de: 1) raça: o conceito de raça adotado aqui é o de “raça social”, conforme explicitado por Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999), isto é, não se trata de um dado biológico, mas de “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (p. 153); e 2) classe: definida através dos parâmetros de carência socioeconômica do ENEM, que abarca renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio, e curso do ensino médio completo em escola da rede pública, ou como bolsista integral em escola da rede privada¹. Entre os participantes estão uma mulher negra e um homem negro, graduandos do curso de Licenciatura Letras Português-Inglês, uma mulher negra, doutoranda em Estudos Linguísticos, e uma mulher branca – ou “racialmente ambígua” no contexto curitibano –, também graduanda do curso de Licenciatura Letras Português-Inglês. Os participantes estão enquadrados no contexto universitário, a fim de compreender como seus conhecimentos prévios são recebidos pela academia.

Os capítulos que seguem estão divididos da seguinte forma. No capítulo 2, verso sobre a fundamentação teórica, que contempla três subdivisões. Primeiramente, o conceito de identidade a partir de leituras de Block (2007), Weedon (1987), Hall (1992) e Wenger (1998). A seguir, discuto conceito de língua através de, também, Block (2007), Jordão (2006), Norton (1995, 2000) e Norton e McKinney (2011). Por fim, a discussão gira em torno de raça, tendo como base os estudos de Gomes (2010), Kubota e Lin (2009) e Ferreira (2007,

¹ Os critérios da seleção serão explicitados na seção Metodologia.

2009, 2011). No capítulo 3, exponho a metodologia usada para a geração de dados, bem como as justificativas para a seleção dos instrumentos de pesquisa e dos participantes. O capítulo 4 trará a análise das narrativas dos sujeitos participantes e, por fim, no capítulo 5, trarei as considerações finais do estudo.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 IDENTIDADE

Em seu livro *Second Language Identities*, 2007, o autor David Block faz um apanhado geral sobre concepções de identidade no contexto atual, ao elencar categorias identitárias que buscam responder questionamentos que emergiam de estudos mais antigos – mais precisamente, aqueles que conceituavam identidade de modo determinista e/ou essencialista, seja por um viés biológico, seja por um viés social. Para entender melhor a crítica a duas vertentes tão distintas, é importante entender as abordagens em si.

2.1.1 Visão estruturalista de identidade

Quando se olha para grupos sociais inteiros numa incessante busca por homogeneidade baseada em atributos físicos e genéticos (cor da pele, sexo, características faciais e corpóreas, entre outros), temos o que Block (2007) intitula determinismo biológico. Ao conceituar identidade somente a partir desses atributos, “os indivíduos são o que seus genes permitirem” (BLOCK, 2007, p. 12), o que abre o caminho para reducionismo e apagamento de identidades distintas, que podem e vão coexistir dentro do grupo com características em comum – dentro do que é chamado “pessoas do sexo feminino”, por exemplo, há uma variedade de formas de ser e estar. Para além das suas particularidades internas, diferentes grupos constantemente se cruzam, criando aspectos novos a serem considerados. Além disso, ao focar apenas na biologia, ignora-se que o comportamento humano não depende apenas de genética, visto que somos seres que vivem em sociedade, e muitas das nossas escolhas partem disso.

Block (2007) usa o termo determinismo biológico para explicar o modo de pensar de autores como Simon Baron-Cohen (2003), os quais explicam o comportamento humano através de possíveis combinações genéticas. Resumidamente, determinismo biológico é o pensamento que caracteriza atitudes individuais como resultados de agrupamentos físicos e genéticos – desse modo, os comportamentos humanos seriam determinados por, por exemplo, cor de pele ou sexo, entre outros fatores.

Por outro lado, enxergar as influências do pertencimento ao meio como atuantes, e, por vezes, determinantes no processo identitário de indivíduos configura o viés social do conceito de identidade, ao qual Block se refere como “estruturalista social”. Nesse conceito, as questões biológicas deixam de ser decisivas, e o indivíduo é visto como produto do meio, moldado de acordo com seu pertencimento a diferentes categorias sociais consideradas “fixas” – por exemplo, classe social, religião, organização familiar, educação, entre outros (BLOCK, 2007, p. 12).

Pelo seu caráter social, o argumento inicialmente parece uma resposta completa para questões até então ignoradas, além de permitir – e pedir por – uma mudança social que mudaria o “destino” dos indivíduos futuros. Ainda assim, o estruturalismo social acaba tendo muito em comum com a conceituação biológica tradicional: a identidade do indivíduo é vista como algo finalizado, esculpida a partir de formações anteriores à sua existência no mundo. A identidade vira o resultado de determinações prévias; mesmo não sendo mais biológicas, ainda são prévias e, se a consolidação da mudança do meio não acontecer, imutáveis. Deste modo, ambas as abordagens corroboram para o essencialismo; há uma essência finita e imutável no indivíduo, que delimita os grupos de modo linear e bem definido, e que enxerga os grupos em si de modo homogêneos, com membros que seriam todos iguais (BLOCK, 2007, p. 12). Ademais, ao ditar trajetórias e modos de vida de um sujeito a partir dos grupos dos quais faz parte, damos lugar também ao determinismo.

As visões determinista biológica e essencialista social representam o viés estruturalista de identidade. Embora ainda vigente (Kubota, 1999), o estruturalismo não impera soberano: há um movimento na literatura científica sobre identidade que transita para o pós-estruturalismo – a busca por transcender os limites anteriormente delimitados, priorizando nuances e camadas ao invés de pré-determinações. A seguir, discorro sobre esse movimento.

2.1.2 Visão pós-estruturalista

Em um artigo de Varghese et al. (2005), no qual os autores exploram as possibilidades para a abordagem da identidade do professor para além da

visão estruturalista, são apresentadas formas diferentes de se pensar identidade. O que os autores buscam em uma seção introdutória é demonstrar como os estudos de identidade se transformaram e vêm se transformando ao longo do tempo, nos estudos da linguagem, mesmo quando a palavra “identidade” não é usada, e como, simultaneamente, em outras áreas – como antropologia, sociologia, etc. – o conceito de identidade vem sendo trabalhado e aceito. Primeiramente, os autores relembram que esses estudos tinham como base noções centrais muito específicas que percebiam identidade não como “unidade fixa, estável e internamente coerente, mas como múltipla, em transformação e em conflito” (p. 22).

“Os discursos pós-estruturalistas rejeitam a afirmação que teorias científicas dão acesso à verdade²” (p. 28), afirma Chris Weedon em 1987, em seu livro *Feminist practice and poststructuralist theory*. Block (2007) refere-se à autora como um dos grandes nomes do pós-estruturalismo, uma das teóricas responsáveis pelas discussões pós-estruturalistas sobre identidade “embora ela raramente use o termo” (p. 14), dando lugar ao uso da palavra “subjetividade”.

Embora citados em discussões feministas, Block (2007) afirma que o conceito de sujeito e subjetividade de Weedon são centrais para teorias pós-estruturalistas (p. 14). Weedon evoca discussões usando como base teorias feministas que focam na identidade e na vivência da mulher numa sociedade fundada em misoginia, porém, diferentemente do que clamariam os estudos pelo viés determinista biológico, ela não associa à mulher qualquer comportamento que seja atrelado instintivamente ao grupo “mulheres”, tampouco relega à mulher a posição de vítima indefesa, incapaz de transformar sua própria história. É essa a visão de identidade que Weedon intitula subjetividade: para Weedon (1987), identidade é subjetividade por ser “precária, contraditória e em processo, constantemente reconstituída em discurso toda vez que pensamos ou falamos” (p. 32/33).

² “poststructuralist discourses reject the claim that scientific theories can give access to truth.” (WEEDON, 1987, p. 28)

O que Weedon propõe é uma descentralização do indivíduo, do sujeito, o que, por conseguinte, retira da equação a noção de essência e permite pensar em sua subjetividade como passível de e aberta a mudanças. Pensar em identidade como subjetividade é um contraste em relação a ambas as abordagens deterministas biológicas e essencialistas sociais, e Weedon (1987) vai além ao afirmar que há um significado político na descentralização proposta: o próprio ato de abandonar a crença na essência é o que permite a transformação constante da subjetividade (p. 33).

Weedon afirma que nossas subjetividades são historicamente construídas, porém, ao mesmo tempo, “o indivíduo é sempre um lugar de formas conflitantes de subjetividade³” (p. 33). A autora afirma que nosso “eu” é constituído ao longo da nossa vida a partir de “termos com significados”, construídos antes da nossa aquisição da língua, e que essas formas de pensar e significar são usadas como base para nossa identificação em relação ao nosso lugar no mundo, nossa consciência e modo de pensar, e nosso senso de si, a própria subjetividade. Porém, Weedon reforça que não se deve esquecer que, mesmo tendo crescido como parte de um sistema específico, os significados e valores do sistema podem ser, em si, contraditórios, e o sujeito pode, então, se perceber resistindo alternativas que lhe são oferecidas compulsoriamente. Além disso, o movimento entre espaços e sistemas, o aprendizado através de outros meios de instrução que saiam do seio familiar, o envolvimento educacional e político ao longo da vida, entre outros fatores, podem ser responsáveis por nos apresentar novas alternativas para a construção de quem somos, e para a construção de novos modos de significar. Ao interagir com outros indivíduos, compartilhando narrativas pessoais, percebemos conflitos em comum, gerados por fatores externos que atingem pessoas que compartilham posições sociais similares, e, a partir dessa percepção, é possível que o indivíduo busque maneiras de se reencontrar, de “reescrever experiências pessoais de modo a dá-las causas sociais e mutáveis⁴” (p. 33).

³ “(...) the individual is always the site of conflicting forms of subjectivity” (WEEDON, 1987, p. 33)

⁴ “This process of discovery can lead to a rewriting of personal experience in terms which give it social, changeable causes” (WEEDON, 1987, p. 33)

Contrária à ideia de essência, Weedon escreve:

(...) experiência não possui qualquer significado essencial inato. [À experiência] pode ser dado o significado através de uma gama de sistemas discursivos de significados, comumente contraditórios, que constituem versões conflituosas de realidade social, o que, por sua vez, servem a interesses conflituosos. Essa gama de discursos e seu apoio material em instituições e práticas sociais é integral para a manutenção e contestação de formas de poder, visto que a realidade não tem significado a não ser pela língua. (...) O indivíduo é, ao mesmo tempo, o lugar para a vasta gama de possíveis formas de subjetividade e, em qualquer momento específico, formas de pensar ou falar, um sujeito, sujeito ao regime do significado de um discurso em particular, capacitado a agir de acordo [com o discurso]⁵. WEEDON, 1987, p. 34

Outra forma de enxergar identidade contrastando com a visão estruturalista está nos estudos de Stuart Hall (1992) que, há mais de 25 anos, levantou a questão da crise de identidade no mundo contemporâneo, trazida à tona pelo o que ele chama de fragmentação do indivíduo moderno, anteriormente visto como sujeito unificado (p. 7). O que Hall identifica como “velhas identidades (...) em declínio” – uma versão homogênea, unificada e cristalizada do indivíduo – passou a ser visto como mero passo na caminhada da humanidade em seu processo infinito de autoconhecimento. Estabilidade não é mais a via de regra há décadas, e, em virtude do turbilhão de informações no qual a nova leitura de ser humano se encontra imersa, o sujeito passa a ser visto como composto por várias identidades, “algumas vezes, contraditórias ou não resolvidas” (id). Hall discorre sobre a questão na citação a seguir:

(...) as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como

⁵ "(...) experience has no inherent essential meaning. It may be given meaning in language through a range of discursive systems of meaning, which are often contradictory and constitute conflicting versions of social reality, which in turn serve conflicting interests. This range of discourses and their material supports in social institutions and practices is integral to the maintenance and contestation of forms of social power, since social reality has no meaning except in language. (...) The individual is both the site for a range of possible forms of subjectivity and, at any particular moment, of thought or speech, a subject, subjected to the regime of meaning of a particular discourse and enabled to act accordingly." (WEEDON, 1987, p. 34)

resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 1992, p. 12)

Ao sujeito citado é associado o título de “pós-moderno”, por ser “conceituado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 1992, p. 12) em sociedades contemporâneas que, diferentemente das tradicionais, são marcadas por mudanças constantes (id, p. 14). Seguindo essa linha, Bonny Norton, em 2000, reitera a noção de que o “eu” é sempre fragmentado, chamando atenção para o conceito de identidade enquanto uma referência sobre como uma pessoa existe no mundo e entende sua relação com este. A autora reforça que essa relação com o mundo é construída ao longo de sua história, em espaços diferentes, e cada aspecto dessa construção configura aspectos de sua identidade (NORTON, 2000, p.5).

Por fim, Block acredita que identidade representa a noção de que cada indivíduo é de fato influenciado pela sua história, porém plenamente capaz de mudá-la ao longo de sua vida, num processo que sempre será conflituoso e potencialmente ambivalente (2007, p. 27). Ademais, o autor apresenta sete categorias identitárias, doravante identidade étnica, racial, linguística, migrante, nacional, assim como identidade de gênero e de classe social (2007, p. 43), que existem e coexistem de modo a corresponder a diversos ângulos da “fragmentação” deste indivíduo multifacetado – esta visão sobre identidade, então, me parece relevante pois não restringe o indivíduo a somente um grupo.

2.1.3 Identidade e comunidades de prática

Em seus estudos de 1998, Étienne Wenger adiciona outro aspecto aos conceitos de identidade: a prática. Wenger (1998) afirma que identidade e prática estão profundamente conectadas: o indivíduo negocia sua posição no mundo através da prática, e, a partir disso, negocia sua identidade. Essa posição no mundo é compartilhada por diversos outros indivíduos com características em comum, o que o autor chama de Comunidade de Prática⁶. Assim, para Wenger (1998), identidade é uma experiência constantemente

⁶ Em ingles: Communities of Practice (CoP)

negociada como fruto de pertencimento a uma comunidade, num processo no qual a trajetória de aprendizado do indivíduo é central. “Identidade e prática funcionam como espelhos um do outro” (p. 149) – em outras palavras, é na prática que formamos quem somos.

Pensando no conceito inicial de Hall, a comunidade de prática também trabalha com a fragmentação da identidade do sujeito, porém, em outros termos – o indivíduo é multifacetado, composto e compondo contradições transeuntes construídas socialmente ao pertencer a diversas comunidades de prática ao mesmo tempo. Há fragmentos da identidade do indivíduo que, na prática, são ligados por um nexo de pertencimento⁷ a múltiplas comunidades presentes em todas as práticas do sujeito. Nos termos do autor, “nos tornamos quem somos por termos a possibilidade de exercer um papel em relações que constituem nossa comunidade”⁸ (WENGER, 1998, p. 152); ou seja, para ele, a prática é o que define uma comunidade, tendo em vista o comprometimento mútuo⁹ dos membros que a compõem, além de seu repertório compartilhado¹⁰. Por repertório, Wenger refere-se à história do indivíduo, que é composta por eventos e memórias específicas dos membros, de modo a fomentar o sentimento de familiaridade em relação à comunidade.

Para além do repertório, no processo de construção de sua história, o sujeito forma sua trajetória à medida que tem experiências em diferentes formas de práticas em comunidades, estejam estas sobrepostas ou não. A trajetória é, portanto, um processo contínuo de aprendizado, uma formação constante que nos ajuda a decidir o que será mantido para a constituição do nosso “eu” e o que será considerado marginal (WENGER, 1998, p. 155). Logo, comunidades de prática são os campos nos quais as possíveis trajetórias de um indivíduo se formam, criando uma história do que já se passou aliada à promessa de uma história que virá, numa mistura de possíveis passados e futuros entrelaçados nos quais os membros estão envolvidos. Os processos de formação de trajetórias acontecem concomitantemente em diferentes

⁷ Nexus of multimembership (WENGER, 1998, p. 149)

⁸ “We become who we are by being able to play a part in the relations of engagement that constitute our community.” (WENGER, 1998, p. 152)

⁹ Mutual Engagement (WENGER, 1998, p. 152)

¹⁰ Shared repertoire (WENGER, 1998, p. 152)

comunidades, pois fazemos parte de diversas ao mesmo tempo, “às vezes, como membro integral, às vezes de modo periférico, às vezes, no passado, às vezes, atualmente; algumas centrais para nossa identidade, outras incidentes”¹¹ (WENGER, 1998, p. 158).

Para que o sentimento de quem somos não seja abalado enquanto o trânsito entre múltiplas comunidades acontece, recorreremos à negociação e à reconciliação da nossa identidade e, nesse nexos, as trajetórias separadamente criadas em cada uma das comunidades se misturam, tornando-se parte umas das outras. Assim, “o multipertencimento e o trabalho de reconciliação são intrínsecos ao conceito de identidade”¹² (WENGER, 1998, p. 161), e, conseqüentemente, o processo de reconciliação é infinito e nem sempre harmonioso, pois há de haver conflito entre os pertencimentos distintos.

Ao pensar em pertencimento, é importante notar que pertencer a comunidades de prática é um processo resultante não somente da participação dos membros; a não-participação também designa dimensões da identidade do indivíduo, visto que a posição do membro na comunidade é estabelecida quando não há participação. Wenger afirma que a não-participação pode ser periférica ou marginal, e que a linha que separa as duas categorias é deveras sutil (1998, p. 166); quando o membro exerce poder de escolha em sua não-participação, ele se posiciona na periferia da comunidade, e sua participação pode ser um fim ou não, algo que o membro busca, ou que não tem intenção de ter. Por outro lado, ao ser colocado em posição marginal na comunidade, a não-participação é imposta: parte dos outros membros do grupo, e empurra o membro para fora da comunidade, comprometendo seu pertencimento e minando qualquer possibilidade futura de participação. Assim como sugerem os estudos de subjetividade de Weedon (1987), o que nos rodeia dita significados que podem ser subvertidos com a movimentação do sujeito e o conhecimento de experiências de iguais; porém, o sistema que o rodeia é capaz de moldar seus valores. Há a necessidade da consciência da influência do meio em sua identidade para que a mudança possa acontecer e, ao ignorar

¹¹ Em ingles: “(...) some as full members, some in more peripheral ways; Some may be central to our identities while others are more incidental.” (WENGER, 1998, p. 158)

¹² “Multimembership and the work of reconciliation are intrinsic to the very concept of identity” (WENGER, 1998, p. 161)

essa parte, Wenger aponta que tudo é escolha. Acredito que a sutileza que Wenger associa à linha que separa a não-participação periférica da marginal advém de questões sociais e relações de poder, embora poder não seja abordado neste ponto do texto.

De acordo com Wenger, o pertencimento à comunidade de prática se dá, também, através de três pilares: comprometimento, imaginação e alinhamento¹³ (1998, p. 173/174). É exigido do indivíduo um esforço para a manutenção do pertencimento a comunidades tão distintas, e é através do comprometimento com seu pertencimento que o sujeito negocia sua posição no mundo – referindo-se à negociação de sentido, mas também a de trajetórias e de histórias, visto que cada uma das partes coexistem. Assim, embora haja o risco de ter sua liberdade individual tolhida em nome da harmonia com o meio, o comprometimento é essencial para que o indivíduo mantenha seu senso de pertencimento à comunidade (WENGER, 1998).

Além da importância do comprometimento do membro, Wenger fala em imaginação para afirmar que muito da sensação de pertencimento a uma comunidade vem da idealização imaginada de como são os outros membros, algo puramente baseado nas experiências prévias do indivíduo. “[A imaginação] é um componente importante para a compreensão da nossa experiência e lugar no mundo”¹⁴ (WENGER, 1998, p. 176), no sentido de que ela não funciona como algo contrário à realidade, e sim como uma ferramenta para legitimar o pertencimento à comunidade, de forma coletiva, a partir de uma imagem comum de interações e relatos de experiências compartilhadas. Imaginamos o outro membro como alguém similar ou com experiências similares às nossas, o que gera a familiaridade e a sensação de pertencimento – embora também possa gerar estereótipos.

O alinhamento, por fim, transcende comprometimento e imaginação, pois exerce uma função menos interativa entre os membros: são as regras da comunidade que independem de negociação com outros membros ou de como os membros em questão são imaginados. É o pilar mais relacionado ao poder,

¹³ Em ingles: Engagement, imagination and alignment. (WENGER, 1998, p. 173/174)

¹⁴ “It is an important component of our experience of the world and our sense of place in it” (WENGER, 1998, p. 176)

visto que a sensação de pertencimento parte da necessidade ou não de se alinhar aos moldes estabelecidos por força maior – Wenger reforça que, pelo alinhamento, o membro da comunidade pode se sentir como detentor do poder, assim como pode se sentir coagido a se alinhar (1998, p. 181). É importante reforçar, porém, que a própria impossibilidade de negociação talvez seja uma crença compartilhada entre os membros.

2.1.4 Identidade no presente estudo

Ao olhar identidade pelo viés estruturalista, reduzimos o indivíduo. Não haveria o que se pesquisar e observar porque os comportamentos seriam pré-julgados como resultados de loteria genética e/ou social. Quando se pensa em negritude, especificamente, há o histórico do tratamento de pessoas negras, escravizadas a partir de fatores genéticos e mantidas em periferias por questões sociais decorridas do fim da escravidão (FERREIRA, 2007). Assim, não é possível olhar um grupo tão vasto e diverso tendo como base apenas uma ou duas de suas características.

Para Weedon (1987), “nós podemos escolher diferentes versões de realidade tendo como base suas implicações sociais” (p. 29), e tanto os conceitos de Wenger como as mudanças citadas por Block carregam o peso da influência/interação social na construção da identidade. Não há consenso sobre o ponto em que começa a agência do indivíduo e terminam suas amarras sociais, resultantes de relações de poder e local no mundo (ou pertencimento a comunidades de prática), ou até que ponto suas características biológicas direcionam a agência. O que temos é a percepção de que esses polos não existem e coexistem de modo linear – eles se misturam, causando influências no comportamento e, ao mesmo tempo, sofrendo influências. É imprescindível considerar relações de poder e o peso que elas exercem nas identidades de qualquer indivíduo, e como a ambivalência citada por Block pode ser fruto direto disso.

Para este trabalho, é isso que identidade representa: um local difuso e movimentado, no qual as influências do meio ainda se fazem presentes, porém são insuficientes para determinar e explicar o comportamento do indivíduo. Block (2007) comenta que, entre os autores elencados em seu texto, há

aqueles que tentam encontrar um meio termo entre os pontos estruturalistas que lhe são interessantes (como exemplo, os autores que citam sociologia inspirada em Marxismo) e os conceitos pós-estruturalistas que têm como foco a instabilidade do indivíduo. Enquanto pesquisadora e mulher negra, entendo como parte do processo de pesquisa considerar como a influência do meio e das relações de poder podem criar obstáculos que moldem aspectos da identidade de um sujeito. Ainda assim, a identidade não é finalizada aí. Assim como determinar biologicamente e essencializar socialmente o indivíduo é violentar sua subjetividade, ignorar castas sociais em nome da suposta celebração de seu eu é torná-lo responsável por todos os empecilhos colocados em seu caminho – é a celebração da meritocracia. Um possível meio termo que una ambos os lados é a narrativa pessoal e a interpretação do próprio indivíduo acerca de sua trajetória, considerando os fragmentos conflitantes de sua história e sua participação (ou não-participação) em comunidades de prática. Assim como Weedon, proponho o compartilhamento de narrativas pessoais como gerador de transformação, ao passo que conflitos em comum evidenciam o sujeito enquanto parte de algo maior, ao mesmo tempo em que a forma como ele decide “reescrever experiências pessoais” é única e inesperada.

2.2 LÍNGUA E IDENTIDADE

Para discutir as relações entre língua e identidade, é importante primeiramente conceituar o que se entende por língua. Sendo objeto de uma ciência, língua pode ser compreendida de modos diferentes. Segundo Jordão (2006), “toda prática está embasada em alguma teoria” e, conseqüentemente, “alguma concepção de mundo sempre informa nossas atitudes e orienta nossas escolhas” (p. 1). Assim, nesta seção elenco diferentes concepções de língua por meio de textos de autores como Clarissa Jordão (2006), Mikhail Bakhtin (2006), David Block (2007) e Bonny Norton e Carolyn McKinney (2011).

2.2.1 Conceito de língua

2.2.1.1 Estruturalismo

Em seu texto “O Ensino de Línguas Estrangeiras – de código a discurso” de 2006, Clarissa Jordão apresenta dois momentos distintos no que tange o

conceito de língua. A princípio, a autora apresenta como língua era conceituada e estudada pelo viés estruturalista. Jordão comenta como, para o estruturalismo, o construto de língua funciona como um “intermediário entre o sujeito e o mundo; a língua daria acesso ao mundo, permitiria que agíssemos nele” (JORDÃO, 2006, p. 2). Visto que, através da língua, construímos sentidos, ao ver a língua enquanto algo externo, independente do sujeito, a realidade seria, também, independente dele. Por este ponto de vista, língua “seria um sistema fechado, transparente e passível de estudo quando abstraída de seu uso social e ideológico” (JORDÃO, 2006, p. 2).

Em outras palavras, seria factível separar a língua como sistema (*langue*, como diria Saussure) da língua em seu uso (*parole* para Saussure) a fim de que o sistema lingüístico pudesse ser estudado, já que o uso da língua, por ser muito complexo e relativo a cada indivíduo que a usa, não consistiria objeto razoável para estudos científicos (JORDÃO, 2006, p. 2)

Jordão (2006) chama atenção para o fato de que, pelo viés estruturalista, ao olhar língua como externa ao sujeito e independente dele, seria possível conceber “realidades” distintas, chamando o processo de leitura de “objetivo”. Deste modo, ao atribuir valores às realidades observadas, seria possível definir qual realidade é mais “verdadeira” do que a outra – “isso permite que uma tal maneira universalmente superior seja legitimamente imposta sobre as outras, já que as outras são maneiras equivocadas de ler o mundo” (JORDÃO, 2006, p. 3). Jordão ainda faz menção ao Iluminismo (2006, p. 3), citando como há, implicitamente, nesta concepção de língua, a noção de que é possível que os indivíduos detentores da realidade levem o conhecimento, “a luz”, àqueles que se encontram no escuro. A autora questiona o conceito em questão, destacando que acreditar que um indivíduo seja capaz de fazer uso de “um modo objetivo (neutro, descomprometido, acima do bem e do mal) e superior (universal, mais abrangente e mais completo) de entender o mundo implica numa determinada percepção do que possa ser considerado como real e verdadeiro” (JORDÃO, 2006, p. 3), o que,

consequentemente, toca em questões individuais basilares, como a percepção de si e do mundo que nos rodeia.

2.2.1.2 Pós-estruturalismo

Para apresentar o contraste entre os vieses estruturalista e o pós-estruturalista, Jordão foca em suas principais preocupações; segundo a autora, o segundo viés discute “questões fundamentais sobre quem somos, de onde viemos e para onde vamos” (2006, p. 4). Ainda segundo a autora:

O pós-estruturalismo procede à desconstrução de pressupostos, ao questionamento das noções menos conscientes e das estruturas a partir das quais promovemos nossos entendimentos do mundo. A concepção aqui é de que tudo pode e deve ser questionado, inclusive nossos valores mais arraigados. Deste modo, o pós-estruturalismo estabelece uma visão de mundo em constante reflexividade, desafiada permanentemente por si mesma (JORDÃO, 2006, p. 4)

Diferentemente do estruturalismo, que examina língua e, consequentemente, “a realidade”, através de parâmetros ditos objetivos, separando o sujeito do mundo, o pós-estruturalismo admite que o conceito de realidade em si é uma concepção examinada a partir de relações de poder, estas sempre presentes também na nossa percepção de mundo e de realidade. Assim, “a realidade não pode ser separada de quem a observa, ou constrói” (2006, p. 4), e a construção de realidade se dá por meio de relações sociais – é coletiva ao invés de solitária. Partindo deste pressuposto, não há neutralidade ou objetividade, nem existem diferentes graus de proximidade a uma suposta realidade; ela nunca independe do sujeito que a percebe ou interpreta (JORDÃO, 2006, p. 4). Visto que nossos entendimentos de realidade se dão por meio da linguagem, Jordão (2006) reforça que é mister perceber o caráter ideológico da língua, e ver como ela é sempre localizada e moldada a partir da perspectiva de quem a usa. Assim, também o caráter arbitrário das escolhas que acontecem através da língua são apagadas durante seu uso em

meio a relações de poder para que o conhecimento dito como válido e real pareçam naturais (2006, p. 6).

A percepção de nossa parcialidade e da localização de nossas perspectivas, ou seja, de nossas determinações culturais, torna-se extremamente importante no pós-estruturalismo, a fim de que não se percebam como *naturais* as relações de poder construídas culturalmente. (JORDÃO, 2006, p. 6)

Jordão defende que conceber língua como discurso é imprescindível, em especial aos professores de língua estrangeira, para que, deste modo, não reproduzam como naturais as estruturas de poder que acontecem por meio da língua. A autora reforça aqui que língua e cultura não podem ser vistos como duas entidades separadas – Jordão acentua que, mesmo que o intuito seja separá-las, a separação não é possível (JORDÃO, 2006, p. 6). Isso vai de encontro à noção de língua enquanto código decifrável – o mundo, que não é transparente ou neutro, não é mediado pela língua, como é pensado pela linguística tradicional, pelo viés estruturalista; ela é, no entanto, o próprio mundo. Os sentidos são produzidos pelos contextos em que se constituem (2006, p. 7).

Tais reflexões são embasadas por Mikhail Bakhtin (2006), que afirma que o dito sistema linguístico “exprime-se, efetivamente, em coisas materiais, em signos, mas, enquanto sistema de formas normativas, sua realidade repousa na sua qualidade de norma social” (p. 91). Bakhtin (2006) reitera que há uma evolução constante de normas da língua que acontece devido ao contexto em que ela é usada. O autor afirma que não há qualquer existência objetiva para a língua e que as normas linguísticas diferem por uma série de fatores externos, entre eles o grau de coerção que elas exercem, escala social e significação social, entre outras. Segundo Bakhtin (2006), as normas “só existem relativamente à consciência subjetiva dos indivíduos de uma dada comunidade” (p. 92).

Assim, a importância, para o professor de língua estrangeira, em perceber o elo entre língua e cultura, entre produção de sentidos e relação de poder, está na possibilidade de respeitar diferentes formas de enxergar o

mundo, ao passo que perceber as relações de poder faz com que o professor pare de buscar uma realidade absoluta indissociável da língua. Independentemente do grau de proficiência atingido, cada aluno leva consigo, para a sala de aula, uma visão de mundo que merece e precisa ser respeitada. A sala de aula é um microcosmo da vida em sociedade, e, assim, é um espaço de formação de subjetividades. O que se vê do sistema de educação tradicional é o contrário disso – temos, na estrutura educacional, uma constante busca pelo correto e pela verdade absoluta, o que resulta no apagamento de realidades distintas. O aluno que leva para a sala de aula seu mundo particular e sua percepção do que o rodeia, se desafiar o que é imposto e validado como verdadeiro, terá sua percepção desmoralizada e dita como pífia – será, assim, invisibilizado e apagado. Para que isto não aconteça, é necessário não somente uma consciência apurada do professor – que ainda representa o guia dos ambientes escolares – como também uma reestruturação do próprio sistema educacional. Além da revisão dos papéis sociais, é necessária uma formação profissional que leve em conta essas questões, que seja mais participativa, que busque o desenvolvimento do aluno sobre a consciência de sua própria agência, bem como sobre o papel social que desempenha no mundo – não somente dentro da escola, como também fora dela (2006, p. 8).

2.2.2 Relação entre língua e identidade

Seguindo a linha dos estudos pós-estruturalistas de língua, Bonny Norton começa, em 1995, a falar sobre assuntos relacionados à aquisição de língua, levando em consideração a identidade do indivíduo aprendiz. A pesquisadora afirma em *Social Identity, Investment, and Language Learning* que os pesquisadores de língua estrangeira demarcavam de modo artificial a linha entre o aprendiz e o contexto em que o aprendizado acontece (1995, p. 10). Norton afirmava que uma teoria precisava surgir para que, nos estudos sobre aprendizado de língua estrangeira, a identidade do aprendiz fosse integrada ao contexto no qual ele está inserido (1995, p. 12). Norton ainda cita tópicos discutidos na linguística, aqueles que lidam com o que os estudiosos caracterizavam como empecilhos surgidos durante o processo de aprendizado

– entre eles, a noção de motivação e a ideia de filtro afetivo. A autora reitera que estes fatores são construídos através de relações de poder, estas que mudam ao longo do tempo, e de acordo com o espaço no qual o aprendiz está inserido, todos eles coexistindo dentro do aprendiz, muitas vezes de forma contraditória (1995, p. 12). Norton, então, direciona o estudo sobre ensino e aprendizagem de língua para os estudos de identidade, declarando que a própria concepção de língua e de indivíduo precisam ser questionadas; para ela, língua constitui e é constituída pela identidade de seu aprendiz. O papel que a língua assume na vida do indivíduo vai além das noções tradicionais de língua associadas à nação e identidade étnica e cultural, sendo, também, um instrumento de movimentação em grupos sociais regidos por relações de poder. Assim, língua não pode ser vista como uma entidade neutra – ela deve ser entendida através de seu significado social (1995, p. 13).

Devido ao aspecto social da língua, Norton ainda relembra que o aprendizado de “regras” em sala de aula não deve ser necessariamente deixado de lado; ao invés disso, é necessário que, além das estruturas ensinadas, os alunos aprendam, também em sala, a quem as regras e estruturas servem. A autora questiona que o que é tido como “apropriado” e “correto” não o é por si só; os valores atribuídos às estruturas em questão são sempre referenciados a partir de relações de poder entre os falantes (1995, p. 18). Por conseguinte, a pesquisadora pede que as teorias sobre o ensino de língua passem a cobrir também o modo como os significados são historicamente e socialmente construídos.

Eu acredito que as teorias sobre competência comunicativa na área do aprendizado de segunda língua deveriam ir além do entendimento de regras de uso em uma sociedade em particular, para incluir uma compreensão da forma como essas regras são socialmente e historicamente construídas para apoiar os interesses de um grupo dominante em uma determinada sociedade. (NORTON, 1995, p. 18¹⁵)

¹⁵ “I take the position that theories of communicative competence in the field of second language learning should extend beyond an understanding of the appropriate rules of use in a particular society, to include an understanding of the way rules of use are socially and

Norton ainda referencia teorias de Bourdieu (1977), ao afirmar que a própria definição de “competência” precisa incluir uma consciência do que é permitido que se seja dito, por que e por quem, lembrando que, embora linguistas tradicionais conceituem a comunicação apenas por meio da fala, nem todos os falantes têm suas falas validadas – consequentemente, nem todos os falantes são ouvidos (1995, p. 18).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, em seu texto conjunto a McKinney, *An Identity Approach to Second Language Acquisition*, de 2011, as autoras reforçam que “a língua em si não é somente um sistema linguístico de sinais e símbolos, como também é uma prática social complexa através da qual relacionamentos são definidos, negociados e resistidos” (NORTON e MCKINNEY, 2011, p. 76¹⁶). Esta concepção de língua que a relaciona com identidade vem, também, dos estudos pós-estruturalistas, aqueles que alcançaram notoriedade durante o século XX através de pesquisadores como Bakhtin, Bourdieu, Derrida, Kramsch, entre outros. Norton e McKinney recapitulam que a visão tradicional de língua é duramente criticada por pós-estruturalistas justamente porque entender língua enquanto sistema, apenas, não dá conta de todas as questões sociais que surgem no processo de aprendizagem (2011, p. 77).

2.2.3 Língua, Identidade e Investimento

No mesmo texto citado anteriormente, Norton e McKinney (2011) destacam pontos importantes no que tange a essa faceta da identidade contemporânea pelas perspectivas dos estudos sobre aprendizado de língua estrangeira. Primeiramente, elas apresentam a noção de negociação e renegociação, chamando atenção para o fato de que não somente a língua e a comunicação sofrem alterações através do contato, mas a própria identidade do indivíduo também o faz. Tendo em vista as alterações ocorridas durante a comunicação, Norton e McKinney afirmam que a língua se molda ao momento em que é falada, assim como a identidade do falante se molda às “diversas

historically constructed to support the interests of a dominant group within a given society.” (NORTON, 1995, p. 18)

¹⁶ “language itself is not only a linguistic system of signs and symbols, but also a complex social practice through which relationships are defined, negotiated, and resisted” (NORTON e MCKINNEY, 2011, p. 76)

dimensões de sua vida”¹⁷ (NORTON e MCKINNEY, 2011, p. 73), e, através disso, introduzem também o conceito de investimento. Em busca de maior compreensão do processo de aprendizado de línguas, diversas teorias cognitivas desenvolveram na área da psicologia a noção de motivação – um aluno motivado teria em si o nível de afetividade alto o suficiente para a dedicação e comprometimento ao estudo da língua em questão (NORTON e MCKINNEY, 2011). O problema da teoria se encontra no binarismo resultante de determinismo/essencialismo – teríamos a noção de aluno motivado versus aluno desmotivado, o que condensa em demasia uma discussão muito mais ampla, além de ignorar questões sociais importantes que podem influenciar diretamente no rendimento do aluno.

Em busca de uma visão que ampliasse o entendimento do relacionamento entre indivíduo (aluno ou não) e língua estrangeira/segunda língua, Norton (1995) apresenta o conceito de investimento. Ao adicionar elementos que partem do meio, o conceito de motivação se expande e deixa de ser considerado algo finalizado e internalizado – não é mais sobre um sentimento interno do indivíduo, mas sobre o quão compelido ele se sente a investir a diversas práticas naquele ambiente. O conceito remete à ideia de capital cultural de Bourdieu (1977, 1984), ou seja, recursos simbólicos que são necessários para obter prestígio em comunidades de prática. Block (2007) explica o conceito a seguir:

Para participar em determinadas comunidades de prática, o indivíduo precisa ter obtido ou acumulado capital cultural apropriado suficiente. Esses recursos podem ser padrões comportamentais (sotaque ou atitude), existirem associados à artefatos particulares (livros e qualificações/títulos), ou até mesmo serem conexões com determinadas instituições (universidades ou associações profissionais).¹⁸ (BLOCK, 2007, p. 25)

¹⁷ “in multiple dimensions of their lives” (NORTON e MCKINNEY, 2011, p. 73)

¹⁸ Em ingles: “Thus, in order to participate in particular communities of practice, the individual needs to have acquired or accumulated sufficient and appropriate cultural capital. These resources and assets exist as behavioural patterns (e.g. accent and attitude), as an association with particular artefacts (e.g. books and qualifications) and as a connection to certain institutions (e.g. university and professional associations).” (BLOCK, 2007, p. 25)

Logo, língua tem, em termos de valor social, uma equivalência ao valor monetário do capital – o indivíduo estaria, então, investindo na sua prática linguística em determinados ambientes a fim de receber ao fim do processo o resultado de seu investimento.

A partir do conceito de comunidade de prática de Wenger, Norton associa a ideia de investimento às formas como esse indivíduo é recebido em seu meio, até que ponto sua participação (ou não participação) é vista como periférica ou marginal, e de que maneira esses elementos influenciam no modo como o indivíduo aplica seus investimentos; um aluno motivado pode investir menos numa sala de aula e mais em suas atividades individuais caseiras devido a relações de poder que fazem com que o ambiente escolar seja hostil. Ao olhar para motivação, apenas, o aluno que não investe em sala de aula teria em si a etiqueta de desmotivado, e toda sua trajetória de vida, sua posição em classes sociais distintas e também a forma como seu meio o trata seriam ignorados. Focar em investimento seria uma forma de entender qual o papel do social no desenvolvimento e envolvimento do indivíduo no seu processo de aprendizagem. É, também, compreender que há sempre uma ambivalência decorrente de questões externas ao indivíduo que o coloca entre seu desejo interior de aprender uma língua e suas formas de investir na prática. Por fim, é, adicionalmente, compreender que investir numa língua é investir em sua própria identidade (NORTON e MCKINNEY, 2011)

2.2.4 Comunidades imaginadas

Norton (2000) também recorre aos conceitos de comunidades imaginadas de Anderson (1983) e à influência da imaginação na comunidade de prática de Wenger (1998) para desenvolver seus conceitos de investimento. A autora relembra que, embora o comprometimento com a comunidade de prática seja um pilar para a sensação de pertencimento, a imaginação também é essencial para o processo identitário do membro, visto que “[entender] as comunidades imaginadas provém maior entendimento sobre as identidades imaginadas”¹⁹ (NORTON e MCKINNEY, 2011, p. 76). Norton (1995, 2001,

¹⁹ Em ingles: “Imagined communities provide insight into imagined identities.” (NORTON e MCKINNEY, 2011, p. 76)

2011) então, busca, nesse construto, expandir o que Wenger (1998) estudou e o transforma em um aspecto do investimento:

O foco em comunidades imaginadas [nos estudos de] SLA nos permite explorar como a inscrição de aprendizes a determinadas comunidades imaginadas pode afetar sua trajetória de aprendizagem. Tais comunidades incluem relacionamentos futuros que só existem na imaginação do aprendiz, assim como ligações – nacionais, ou até mesmo comunidades internacionais – que vão além de espaços locais de relacionamentos. Essas comunidades imaginadas não são menos relevantes do que as reais (...); elas podem até ter um impacto maior e mais forte em suas identidades e investimentos (NORTON e MCKINNEY, 2011, p. 76)²⁰

Além da influência do meio, a imaginação do aprendiz, bem como a imaginação do seu pertencimento em comunidades traça não só o modo de aprendizagem do sujeito, como também seu local no mundo e sua forma de se perceber nele. Assim como Bordieu (1977) afirma, e Block (2007) reitera, não há como separar o indivíduo de sua fala – a língua representa quem a fala, e o valor associado ao que é dito é o valor associado à posição de poder de quem diz. O prestígio ou a marginalização atribuída a determinados falantes designa sua forma de investir na língua, além dos locais onde o investimento acontece ou não, e, a partir das negociações com o mundo, o indivíduo forma sua identidade.

2.2.5 Língua e identidade no presente estudo

Quando pensado através do viés estruturalista, o estudo de língua se resume ao estudo de regras e estruturas, de modo a assumir que os falantes estão sempre em posição de igualdade no momento em que ocorre comunicação. “A noção de falante individual é uma ficção, visto que todos constroem suas falas juntamente, com base na sua interação com ouvintes, em comunidades históricas e contemporâneas, reais ou imaginadas” (2011, p.

²⁰ “A focus on imagined communities in SLA enables us to explore how learners’ affiliation with such communities might affect their learning trajectories. Such communities include future relationships that exist only in the learner’s imagination as well as affiliations—such as nationhood or even transnational communities—that extend beyond local sets of relationships. These imagined communities are no less real than the ones in which learners have daily engagement and might even have a stronger impact on their identities and investments.” (NORTON e MCKINNEY, 2011, p. 76)

77²¹), afirmam Norton e McKinney, reforçando a importância de entender a comunicação como local conflituoso entre diferentes formas de conceber o mundo e diferentes concepções de realidade decorrentes de relações de poder.

No presente trabalho, adoto a visão pós-estruturalista de que língua exerce influência na identidade de seus falantes e aprendizes, enquanto também é influenciada por suas vivências. Considero relevantes as trajetórias de vida dos sujeitos que usam a língua, bem como suas interações com o meio em que acontece o processo de aprendizado.

2.3 LÍNGUA, IDENTIDADE E RAÇA

Nilma Lino Gomes, em 2010, pede a descolonização dos currículos – da educação básica e dos cursos superiores –, evidenciando como, diante dos conflitos atuais entre “distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo” (p. 107), é necessário quebrar os parâmetros existentes e, para tal, precisamos entender como são vistos os grupos que são ditos “não-europeus”, e como se dá o conceito de raça no contexto do nosso país.

Seguindo raciocínio afim, Kubota e Lin (2009) iniciam o capítulo introdutório do livro de sua autoria e organização, *Race, Culture, and Identities in Second Language Education*, com o intuito de incentivar os leitores a terem em mente a maior questão que direciona a leitura da publicação: como definir raça? A pergunta norteadora perpassa todos os textos do livro. Entre os autores dos artigos organizados por Kubota e Lin encontra-se Tonda Iggett, que se identifica enquanto mulher acadêmica branca, e usa sua experiência de vida para questionar o papel da branquitude, sua suposta neutralidade, e como isso contribui para a manutenção do racismo na sala de aula. Também presente na publicação, Alan Luke apresenta a relação entre raça e língua – enquanto aspectos identitários – e capital, e como tal relação se dá na escola.

Por fim, Aparecida Ferreira, doutora pela University of London e professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, tem

²¹ The notion of the individual speaker is a fiction as all speakers construct their utterances jointly on the basis of their interaction with listeners, both in historical and contemporary, actual and assumed communities” (NORTON e MCKINNEY, 2011, p. 77)

vasta literatura acadêmica sobre questões raciais. Inserida na área da Linguística Aplicada, seus estudos têm foco em negritude enquanto identidade, aprofundando o olhar sobre as narrativas e trajetórias de alunos e professores de línguas negras, e, ao fazê-lo, também traz à tona definições de raça e etnia, especialmente no que tange o contexto brasileiro. Na presente seção, busco elencar teorias que têm por objetivo definir os conceitos de raça e racismo, além da relação entre a identidade negra e identidade branca, e como suas ramificações acontecem no contexto brasileiro e no contexto da linguística aplicada.

2.3.1 O que é raça?

Raças são e foram usadas para distinguir seres humanos ao longo da história, porém, “no sentido de que categorias raciais não são determinadas biologicamente, raças não existem”, afirmam Kubota e Lin (2009) nas páginas introdutórias do livro *Race, Culture, and Identities in Second Language Education*. Para tal afirmação, as autoras se baseiam na noção de que, mesmo que sejam tratadas como questões físicas e biológicas, os “traços” que separam os seres humanos em grupos denominados “raça” são, cientificamente falando, insuficientes para configurar o que a biologia chamaria de raça. Há, ainda, a possibilidade de nomear os grupos sociais e raciais através do termo “população”. Entretanto, as autoras concluem que, independentemente do termo escolhido, seria problemático definir grandes grupos de seres humanos através de dados biológicos. Tendo como base os argumentos de St. Louis, Kubota e Lin afirmam:

(...) algumas populações são identificadas através de certas distinções genéticas e objetivas, que podem corresponder apenas parcialmente ao [que chamamos de] categorias raciais socialmente concebidas. [St. Louis], contudo, afirma que o conceito de população tende a se assimilar às categorias sociais de raça, criando racializações biológicas, por exemplo, em discursos que abordam a relação entre um grupo racial

específico, chamado de *população-alvo*, e riscos de saúde. (KUBOTA e LIN, 2009, p. 2, 3²²)

Visto que as idiossincrasias supostamente biológicas que “determinam” as diferenças entre raças têm raízes históricas e políticas, suas representações estão sempre em desenvolvimento, localizadas social e historicamente:

Raça é socialmente e historicamente construída e moldada por discursos que dão sentidos específicos às formas que vemos o mundo, ao invés de refletir a noção ilusória de verdades transcendentais, estáveis e objetivas. (KUBOTA e LIN, 2009, p.3²³).

Para dar conta da influência social e histórica na construção de identidades raciais, Kubota e Lin expõem o teor ilusório (ou imaginado) dos grupos raciais, o que fica mais visível quando se percebe um paralelo entre raça e nação, tratando ambos como comunidades imaginadas através de argumentos provenientes de estudos étnicos de Robert Miles (1987):

Assim como “nação”, “raça” é, também, imaginada, no sentido (duplo) de que não tem base biológica real, e embora todos os incluídos no grupo não se conheçam (jamais se conhecerão), é imaginada como comunidade em um sentimento compartilhado de companheirismo. Ademais, é imaginada como limitada por ter uma fronteira percebida, a qual a separa das outras “raças”. (KUBOTA e LIN, 2009, p. 26-27²⁴)

Em conclusão, usar “raça” como categoria descritiva/analítica é corroborar para a ideia problemática de que “raça” existe. Entretanto, as

²² “(...) particular populations are identified through certain objective genetic distinctions which may only partially correspond to socially conceived racial categories. [St. Louis] argues that, nonetheless, the concept of population tends to slide back into the existing social category of race, making biological racialization, for instance, in the discourse that supports the relationship between a racial group, identified as *special* or *target* population, and greater health risks.” (KUBOTA E LIN, 2009, p. 2, 3)

²³ “Race is socially and historically constructed and shaped by discourses that give specific meanings to the ways we see the world, rather than reflecting the illusive notion of objective, stable, and transcendent truths.” (KUBOTA e LIN, 2009, p.3)

²⁴ Like “nations”, “races” too are imagined, in the dual sense that they have no real biological foundation and that all those included by the signification can never know each other, and are imagined as communities in the sense of a common feeling of fellowship. Moreover, they are also imagined as limited in the sense that a boundary is perceived, beyond which lie other “races”. (KUBOTA e LIN, 2009, p. 26-27)

autoras também chamam atenção para o fato de que, embora construído político e historicamente, de modo a transcender qualquer noção de homogeneidade, o termo “raça” carrega consigo uma estratégia política de mobilização e união com implicações materiais – além da violência advinda do processo colonizador de dominação, é através do construto de raça que grupos sociais podem resistir e criar entre si uma rede de apoio e solidariedade (KUBOTA e LIN, 2009, p. 3). As autoras afirmam que é devido a este caráter social que se fazem necessárias as contínuas pesquisas e teorizações acerca da noção de raça.

Analogicamente polêmico na geração de discussões polarizadas está o termo “etnia”. Ora usado como o sinônimo politicamente correto do construto de “raça” (BLOCK, 2007), ora adotado em uma tentativa de se afastar do determinismo biológico (GOMES, 2010, p. 23), há um desalinho no que tange ao conceito de etnia, especialmente quando relacionado à raça. Joseph (2004) explicita, brevemente, que o termo refere-se à “herança cultural compartilhada” (p. 162) de um grupo de indivíduos – que abrange língua, espaço geográfico, tradições culturais, entre outros –, ao passo que raça busca identificar traços genéticos e físicos em determinados grupos. Ainda assim, Kubota e Lin (2009) citam Miles e Brown (2003) para questionar seu significado.

Se indica características socioculturais, como nós podemos, por exemplo, definir cultura? Onde fronteiras culturais podem ser desenhadas a fim de distinguir grupos étnicos ímpares? Como os grupos de diáspora são categorizados? (...) Embora a noção de etnia pareça ser concreta e fácil de conceituar por estar diretamente conectada a uma concepção familiar e comum de cultura, o construto é tão vazio quanto o de raça, dadas as imensas variações dentro de um grupo ou similaridades entre grupos distintos. Assim como raça não é um conceito biologicamente determinado, etnia não indica atributos inerentes de seres humanos. (KUBOTA e LIN, 2009, p. 4²⁵)

²⁵ “If it denotes sociocultural characteristics, how do we, for instance, define culture? Where can cultural boundaries be drawn in order to distinguish unique ethnic groups? How are diasporic groups categorized? (...) although the notion of ethnicity appears to be concrete and easy to conceptualize because it is closely connected to a familiar and ordinary notion of culture, the concept is as elusive as race given the tremendous variability within a group and similarity

Portanto, similarmente ao uso de “raça”, “etnia” seria outro modo de separar grupos sociais, num processo que as autoras chamam de “construção de diferenças” (p. 4). Lewis e Phoenix (2004) ainda reforçam que “etnia” e “raça” são usadas apenas para criar diferenças “on the basis of assumptions about the human physical and cultural variations and the meanings of these variations” (p. 125). Ambos os termos são usados em contextos similares, porém de modo a representar categorias sociais definidas historicamente, e não biologicamente.

Antes mesmo de refletir sobre a relação entre ensino de língua e questões raciais, é fundamental que as definições básicas de raça estejam explicitadas e elucidadas. Contudo, raça é um conceito difuso por si só, visto que não surge de contextos neutros e serve à manutenção de posições sociais construídas através de relação de poder. Kubota e Lin (2009), também, já em parágrafos introdutórios, chamam atenção para a frequência com que imagens racializadas de pessoas, incluindo professores e alunos, são “produzidas e reproduzidas” constantemente (p. 1), sem que discussões sobre o conceito de raça em si aconteçam. Segundo as autoras, raça é um tema tabu, estigmatizado por levar à discussão do racismo, o que é entendido apenas enquanto violência explícita, e não como um sistema institucionalizado que tem como base a desigualdade social. Embora faça parte de estudos em outras áreas de conhecimento – como sociologia ou antropologia –, foi com a inclusão das discussões sobre identidades na área dos estudos sobre aprendizagem de língua que raça virou uma pauta, junto a outras como gênero e classe (KUBOTA e LIN, 2009, p. 1).

2.3.2 Racismo

Raça (e, conseqüentemente, o racismo) “molda as dimensões sociais, culturais e políticas” (KUBOTA e LIN, 2009, p. 16) da vida de um indivíduo, além de guiá-lo em relação a como e em quais espaços ele pode e deve se movimentar no dia a dia, inclusive quando o assunto é ensino e aprendizado de língua. Deste modo, é imprescindível que não se abandone o uso da palavra

among groups. Just as race is not a biological determined construct, ethnicity does not denote innate or inherent attributes of human beings.” (KUBOTA e LIN, 2009, p. 4)

“raça” – em realidade, só precisamos ressignificá-la e redefini-la, afastando-a do sentido biológico e biologizante da qual foi cunhada. Segundo Gomes (2010, p. 22), o conceito de raça é adotado pelos intelectuais e militantes do Movimento Negro com significado político e identitário “construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação e considerando as dimensões histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete” (p. 22). Adicionando à importância do uso da palavra raça enquanto resistência em contextos sociais, Kubota e Lin (2009) reforçam que racialização não gera racismo por si só – inversamente, a racialização (voluntária ou não) pode ser usada como ferramenta de luta e resistência. As autoras citam o “essencialismo estratégico”, discutido por autores como Gayatri Spivak (1988, 1993), para explicar como um grupo considerado “minoría” pode escolher “se racializar” em nome da construção de sua identidade, para reforçar seus aspectos positivos e agir com resistência (KUBOTA e LIN, 2009, p. 5)

Além das definições em si, Gomes (2010) destaca o caráter hierarquizante das relações baseadas em raças. A estudiosa aponta, também, que, por serem “construções sociais, políticas e culturais produzidas no contexto das relações de poder ao longo do processo histórico” (p. 23), raça não significa um dado da natureza. Ela reforça que aprendemos a classificar pessoas como negras e brancas desde o início da nossa compreensão de mundo e que as classificações em si não denotam um problema – o conflito apenas surge quando através dessas “ditas diferenças (...) introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas” (p. 23) acabamos por aprender, também nesse contexto, a “hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras” (p. 23).

Assim, conduzida pela definição de raça, temos a definição de racismo. Kubota e Lin (2009) reforçam que racismo nada mais é do que discurso, no sentido de que “são ideias construídas que moldam a realidade social” (2009, p. 6). As autoras chamam atenção para o fato de que, para dismantelar o racismo enquanto estrutura social, é necessário analisá-lo minuciosamente, a fim de entender suas manifestações menos como algo individual, atrelado a um sujeito ou outro, e mais como formas variadas de violências silenciosas e estruturais. Para reforçar a multiplicidade de manifestações racistas, as autoras

fazem uso da expressão “racismo e racismos” (p. 6). Elas apontam como o racismo está impregnado em todas as esferas sociais, nos níveis das relações sociais, atividades práticas e até em estruturas institucionais. Essa distribuição em todos os ambientes é estudada e intitulada como “racismo institucional” (p. 6). Outro ponto levantado pelas autoras nos leva à constante intersecção entre as identidades de um indivíduo e, conseqüentemente, as violências e opressões que este possa experimentar: “racismos podem se cruzar com outros tipos de injustiça, assim como sexismo/misoginia, discriminação de classe, homofobia, preconceito linguístico, etarismo, e assim por diante. A combinação é manifestada em um modo de soma zero, porém de maneira complexa²⁶” (p. 7). Assim, para compreender e dismantlar as estruturas sociais que oprimem os membros de comunidades discriminadas, é necessário entender como cada aspecto de suas identidades funcionam – como cada aspecto é lido e conceituado em sociedade. No âmbito das questões raciais, o foco recai sobre o entendimento de como a identidade racial de um indivíduo se forma a partir das noções generalizadas do que é raça e racismo.

Ainda sobre as experiências de discriminação sofridas por indivíduos devido a categorias raciais, Alan Luke, em *Race and Language as Capital in School – A sociological Template for Language-Education Reform* (2009), relembra que a experiência de racismo, embora constantemente questionada, representa um local de dor para suas vítimas – o autor ainda destaca como essas marcas se fazem presentes em diferentes formas de mídia:

(...) a experiência de racismo, representada em contos e música, histórias e memórias, literatura e cinema, poesia e arte, é visceral e feia. Não é uma invenção discursiva ou [uma tentativa de ser] politicamente correto. É materialmente e extraordinariamente real para aqueles que a vivem. Ela deixa marcas no corpo, na memória e no comportamento. Para aqueles que não passaram por isso, é geralmente difícil de compreender. (LUKE, 2009, p. 286, 287²⁷)

²⁶ “racisms can also intersect with other types of injustices such as sexism, classism, homophobia, linguicism, ageism, and so on. The combination is manifested in a zero-sum fashion, but in a complex way.” (KUBOTA e LIN, 2009, p. 7)

²⁷ “(...) the experience of racism represented in oral tale and music, story and memoir, literature and cinema, poetry and art is visceral and ugly. It is not a figment of discourse or political

Luke afirma que, para ser erradicado, o racismo deve ser visto como “uma prática de poder, um exercício do julgamento e ação humanos, um ato de discriminação – seja vulgar, irracional ou racionalizado – dentro de áreas sociais nas quais capital e valor são avaliados e trocados²⁸” (LUKE, 2009, p. 287).

Também pensando em racismo enquanto discurso, Luke (2009) reforça que o mundo é construído em discursos, porém, nem todos os discursos funcionam de forma parecida ou têm o mesmo nível de alcance social. “Alguns discursos matam pessoas, (...) outros humilham, outros marginalizam e envergonham²⁹” (p. 293). Embora seja de certo modo libertador pensar em um mundo pós-estruturalista que existe e cria laços e interações à base de diferentes discursos contingentes, há, ainda, traços e características “não escolhidas” que, para os indivíduos que as possuem, são usadas como marcas de violência – como exemplos, Luke cita características fenotípicas, gênero ou sexualidade, sotaque, identidade linguística, entre outras. O autor diz que os valores desses traços e características são, muitas vezes, atribuídos aos seus donos por terceiros, através de categorias de discurso (2009, p. 293).

Ainda sobre racismo e os valores “não escolhidos” atribuídos por terceiros, Gomes (2005) acentua o modo como a discriminação se dá “à primeira vista”, por meio de sinais observáveis:

“[...] o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Por outro lado, conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores” (GOMES, 2005, p. 52)

correctness. It is materially and phenomenally real for those who have experienced it. It remains in the body, in memory and behavior. For those who have not experienced it, it is often beyond comprehension.” (LUKE, 2009, p. 286, 287)

²⁸ “a practice of power, as an exercise of human judgment and action, an act of discrimination – however vulgar, however irrational and rationalized – within social fields where capital, value, and worth are evaluated and exchanged.” (LUKE, 2009, p. 287)

²⁹ “Some discourses kill people, take away their livelihood, others humiliate, others marginalize and shame” (LUKE, 2009, p. 293)

Conclui-se, então, que a percepção das diferenças, do modo em que acontece, acaba levando à desigualdade, visto que atribuímos às diferenças valores díspares. Gomes reforça que, para compreendermos como se dão essas relações desiguais, as características físicas da classificação racial devem ficar em segundo plano para que a análise de sua influência na “dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária” seja priorizada (p. 24).

2.3.3 Negritude e Branquitude

Muito se discute sobre a identidade racial de pessoas negras (e asiáticas, indígenas, etc). Entretanto, essas identidades são pareadas com a identidade “branca”, de modo a tratar pessoas brancas como base do que seria a representação do ser humano. Em *Unpacking White Racial Identity in English Language Teacher Education*, Tonda Liggett, uma mulher que se auto intitula “uma mulher branca e acadêmica” comenta como “o sentido de ser branco não é comumente discutido em uma sociedade com brancos em posição dominante³⁰” (2009, p. 27). A autora afirma que “não ver ‘branco’ como uma raça resulta de estar em uma posição na qual outras raças e culturas são vistas pelas lentes do padrão da branquitude³¹” (LIGGETT, 2009, p. 35), e alerta para o perigo em tratar o aspecto racial de um sujeito como algo irrelevante, especialmente quando discussões sobre relações raciais emergem. Ao fazê-lo, há um contraste entre o que seria visto como norma (branquitude) versus a identidade racializada (todas as outras “raças”). Assim, há uma nítida divisão entre o que é válido e o que não é, entre um sistema de conhecimentos tratado como “correto”, e o Outro, visto como “errado” (p. 35) ou dispensável.

Liggett convoca Howard (1999), que chama atenção para como grupos dominantes não enxergam as influências do meio em suas identidades: “No geral, grupos hegemônicos não consideram suas crenças, atitudes e ações como sendo frutos de condicionamento cultural ou influenciados por seu

³⁰ “(...) the meaning of being white is not usually discussed in a white dominant society.” (LIGGETT, 2009, p. 27)

³¹ “(...) not seeing white as a race results from being in a position where other races and cultures are held up to the standard of whiteness” (LIGGETT, 2009, p. 35)

pertencimento a um grupo³² (HOWARD, 1999, p. 50), e finaliza que, para pessoas brancas, não há a consciência de sua própria raça ou cultura – “[elas] estão simplesmente certas [ao existir]” (p. 36). Não ser capaz de enxergar “branco” enquanto uma categoria racial advém do fato de que todas as outras raças são medidas e tidas como reais usando a branquitude como base (p. 35). Como agravante, pessoas brancas são socializadas para constantemente diminuir a importância de discussões sobre questões raciais (p. 37).

A autora adverte que toda a construção da identidade da branquitude influencia sistematicamente os meios por onde ela se dá, inclusive os ambientes pedagógicos. A produção de sentido é baseada, também, através da ideia de conhecimento – conhecimento, em si, porém, só é reconhecido e validado por questões sócio-políticas e históricas. O que é visto como conhecimento, inclusive na relação professor-aluno, aluno-aluno – e até mesmo instituição-professor-aluno – é aquele que foi definido como válido no decorrer da história da humanidade, moldado por crenças populares baseadas em movimentos históricos – como, por exemplo, a escravidão de povos africanos (p. 29).

Ao examinar como o discurso racial vem sendo exposto ao longo do tempo, os pressupostos e preconceitos inerentes em tal discurso indicam as condições macrosociais que permeiam identidades pessoais e sociais de modo a influenciar como professores lidam com seus alunos “diferentes” assim como o que escolhem discutir e enfatizar ao longo do período letivo (LIGGETT, 2009, p. 29, 30³³)

Assim, visto que no processo infinito de construção de sentidos há o conhecimento tido como “não-válido”, a importância dessa discussão para os estudos de identidade em sala de aula está no modo como professores decidem o que deve ser discutido em sala e o que não se encaixa no currículo.

³² “For the most part, hegemonic groups do not consider their beliefs, attitudes, and actions to be determined by cultural conditioning or the influences of group membership.” (HOWARD, 1999, p. 50)

³³ “By examining how racial discourse has been expressed over time, the preconceptual and presumptive aspects underlying such discourse indicate the macrosocial conditions that pervade social and personal identity in ways that influence how teachers think about their diverse students as well as what they choose to discuss and emphasize in curricula.” (LIGGETT, 2009, p. 29, 30)

O professor, assim como as próprias instituições, acaba por definir discussões raciais como algo impróprio para a sala de aula em decorrência dessa noção de validade (Liggett, 2009, p. 38).

É importante entender como a branquitude também configura identidade racial, e como essa identidade se relaciona com as outras identidades raciais. Ao reconhecer a branquitude enquanto identidade racial é possível retirar dela o status de modelo da humanidade, que serve de base para manifestações estruturais de racismo, presentes nas histórias e nas trajetórias de pessoas não-brancas. Manifestações da suposta neutralidade da branquitude são percebidas pelas pressões sociais que fazem com que pessoas negras não se vejam em programas de TV, em representações de mídia, entre outros. Aparecida Ferreira (2011) leva a discussão também para representações no material didático usado em escolas regulares. A estudiosa defende, com base em argumentos de Silva (2003), que a chamada “ideologia do branqueamento” é trazida para e expandida por meio dos materiais didáticos, “fazendo com que a criança negra internalize essa representação estereotipada de inferioridade, culminando na auto rejeição e na rejeição do semelhante” (p. 118). A ideologia citada é tão sutil e normatizada que pessoas brancas não reconhecem seu próprio status dominante, atribuindo às representações de branquitude valores positivos que, ao mesmo tempo, são vistos como “normais”. Ao enxergar branquitude como norma absoluta, incutida enquanto ideologia silenciosa em todos os ambientes consumidos por pessoas de outras categorias raciais, a mensagem transmitida é de que membros dos grupos sociais definidos por raças não-brancas precisam se adaptar para fazer parte do mundo – e o processo de adaptação culmina em negação e auto rejeição. Ferreira ainda aposta no papel do educador para reverter a situação a fim de “não promover o sentimento de inferioridade da criança negra em relação ao material que está utilizando e nem fazer com que a criança branca crie uma aversão ou qualquer espécie de preconceito com outras etnias” (FERREIRA, 2011, p. 118).

Kubota e Lin (2009) também citam os Estudos de Branquitude (Whiteness Studies) e sua importância para o reconhecimento da construção social da branquitude. Os estudos em questão chamam atenção para o caráter invisível da branquitude no modo em que ela se insere na vida em sociedade.

Essa invisibilidade é o que alimenta a noção de norma e a ideia de que a branquitude é um modelo ideal e absoluto de humanidade. A invisibilidade é o que também faz com que o tema “racismo” seja considerado tabu, e que pessoas brancas tenham como primeira reação uma fuga a qualquer discussão sobre o tema, ou uma tentativa de neutralizar sua responsabilidade na luta contra o racismo (p. 10). É disso que surge a noção de *colorblindness* ou *colorblind racism*: em inglês, é um termo usado para caracterizar as discussões sobre desigualdade social e racial que evitem citar as dinâmicas raciais responsáveis por ela (BONILLA-SILVA, 2003, p. 3). É esperado que, para a manutenção da boa convivência, cor não seja percebida, o que segundo Tatum (1996, p. 325) configura um obstáculo para o avanço da discussão. O obstáculo se dá por meio de empecilhos na discussão em si – e a discussão, como visto anteriormente, é essencial para o processo de desmantelamento do poder –, além de desviar o foco da questão racial em “intervenções eticamente situadas e educacionais³⁴” (KUBOTA e LIN, 2009, p. 10). Para a luta contra o racismo, é necessário entender o papel da branquitude, o que, segundo as autoras, é também uma “abordagem anti-essencialista” da questão. Elas também sugerem que branquitude, assim como qualquer outro aspecto identitário de um indivíduo, precisa ser visto em sua intersecção com outras categorias sociais – elas citam gênero, classe, idade, identidade sexual, identidade religiosa entre outras –, e também relembram que, assim como a identidade racial de pessoas não-brancas, a identidade racial denominada “branca” não tem em si qualquer fator biológico que a determine socialmente – sua construção é, como qualquer outra construção racial, baseada em fatores discursivos e históricos (KUBOTA e LIN, 2009, p. 10).

2.3.4 Contexto Brasileiro

Definições de raça, racismo e branquitude geram controvérsias e discussões, porém, quando aplicados ao contexto brasileiro, a questão se torna ainda mais difusa, visto que, no país, muito do que é lido como raça se resume à cor de pele. Ferreira (2007) traz a discussão à tona relembrando o mito da democracia racial, e como isso influencia a forma como pessoas negras

³⁴ “(...) ethically situated social and educational interventions.” (KUBOTA e LIN, 2009, p. 10)

brasileiras se identificam e se relacionam entre si, além de afetar a própria discussão sobre racismo e preconceito racial no país. Ferreira (2007) também questiona o que raça tem a ver com o ensino de língua estrangeira em uma pesquisa na qual a autora entrevista professores de inglês, brancos e negros, sobre suas experiências em sala de aula. Através dos resultados da pesquisa, é possível traçar um perfil da sociedade brasileira e como se dá seu posicionamento social e político quando o assunto é raça, além de perceber, também, como a língua influencia nisso.

Primeiramente, no conceito de identidade racial no Brasil, a porção da construção de uma identidade negra comumente associada à ancestralidade e até mesmo a traços físicos associados à negritude perdem a força em virtude da importância associada à cor da pele (GOMES, 1995; FERREIRA, 2007) – uma pessoa de pele clara e traços negroides pode ser lida como branca em diversos ambientes. Isso acaba por criar um binário: de um lado, temos a cor branca, e de outro, a cor preta. Consequentemente, nasce uma identidade racial confusa, o que populariza o uso de palavras como “pardo” – um termo que existe para identificar quem se encontra no meio do espectro branco-preto; o afrodescendente que não goza do privilégio branco nem sofre diretamente a opressão violenta que recai sobre a negritude retinta.

Embora “pardo” seja uma palavra para representar o intervalo do binário, seu uso acaba 1) diluindo a visibilidade de diferentes formas sutis de racismo; 2) criando um limbo social composto de pessoas que não tem consciência de como aspectos de sua história e trajetória podem ser diretamente influenciados por racismo – é a não-consciência de sua própria opressão. Em virtude disso, é mantido o mito da democracia racial e, com ela, diversos obstáculos para discussão sobre racismo³⁵. Kincheloe & Steinberg (1997, p. 176) associam o poder do racismo a um perigoso vírus em constante mutação a fim de se adaptar às transformações da sociedade e manter seu alcance; a adaptação da identidade não-negra numa população numerosa e diretamente afetada por

³⁵ “The racial democracy ideology created a taboo identifying the masking of its antiracist pretence as a reverse racist attack on antiracism. This phenomenon has an effect of supreme importance to the maintenance of the status quo: It robs those excluded of the legitimacy of their protest against discrimination, placing on their shoulders the onus of the very racism that operates their exclusion.” (NASCIMENTO, 2004, p.870).

racismo anti-negro colabora para a mutação constante desse vírus e a manutenção de seu poder. Quando se pensa em identidade pelo viés linguístico considerando também a questão racial, nos deparamos com a auto-identificação pardo e seu funcionamento em relações sociais. A partir daí, por si só, temos uma comunidade imaginada específica, e também uma comunidade de prática marcada pela sensação mútua de não-pertencimento.

Com o mito da democracia racial e o não-pertencimento à negritude de parte da população afrodescendente brasileira, o tópico raça é, mais uma vez, visto como tabu, ou interpretado de modo celebratório. Ferreira (2007), em sua pesquisa com professores de inglês, expõe resultados que mostram que não só professores são incapacitados de discutir o tópico raça em sala de aula devido à ineficácia da preparação em sua formação acadêmica, como acreditam que seria uma forma negativa de enxergar a identidade de seus alunos. Ferreira (2007) também comenta o aspecto *color-blind* no posicionamento dos professores. É esperado que, para a manutenção da boa convivência, cor não seja percebida, o que segundo Tatum (1996, p. 325), e como visto anteriormente, configura um obstáculo para o avanço da discussão. Em pesquisa de 2009, Ferreira discorre sobre a desorganização que paira a identidade racial e a sensação de pertencimento da população negra brasileira:

Esta discussão pode trazer uma consciência de identificação com o grupo étnico a que a pessoa pertence. Esta questão sobre pertencimento racial nos mostra que há problemas com relação à forma como é feita a classificação de pertencimento no Brasil. No Brasil, quando alguém tem que se classificar com relação a seu grupo étnico, está fazendo uma relação com a cor de pele e não com seu grupo étnico (FERREIRA, 2009, p. 6)

A auto identificação racial, assim, é feita, majoritariamente, a partir de apenas um dos fatores que configuram uma identidade racial/étnica, o que faz com que outras características, cujos valores atribuídos por terceiros são usados como munição para racismo, sejam ignorados e colocados de lado como menos significativos. Ao invés de um grande grupo que se auto identifica a partir de suas marcas de negritude, há uma significativa parcela da população que se identifica com o lugar no limbo devido à sua cor de pele.

Por fim, como defendido anteriormente, língua pode ser utilizada como uma ferramenta usada para a manutenção de poder e movimentação entre castas sociais, além de ser parte integrante da identidade do indivíduo que a fala – o que é dito representa quem diz. Tendo em vista os estudos de Ferreira (2007, 2009, 2011), concluímos que a identidade racial do indivíduo negro no Brasil e o combate ao racismo passam diretamente pelo estudo da língua ao se pensar que:

- Professores não se sentem preparados para discutir raça/etnia em virtude de cursos de formação ainda optarem por focar apenas em formas gramaticais – é perpetuada a ideia de que língua é apenas um sistema de formas neutro e independente do meio social;
- A palavra “negro/negra” é associada à negatividade, consequentemente apagada;
- Discussões sobre o tópico raça/racismo são evitadas por serem consideradas tabu;
- Língua depende do meio social, porém, é mais que isso, visto que é, também, performativa – para além de dizer coisas, a língua faz coisas, e é através dela que o sujeito existe no mundo (GEE, 2011 apud DINIZ DE FIGUEIREDO, 2012).

2.3.5 Raça no presente estudo

É dito que a única raça existente entre humanos é a própria raça humana, e como visto anteriormente através de dados e reflexões elencados por Kubota e Lin (2009), Gomes (2004, 2005) e Ferreira (2007), a afirmação é cientificamente sustentada. Entretanto, assim como o aspecto biológico é questionável, o aspecto social e histórico reverbera na vida em sociedade, em níveis pessoais e institucionais. Embora seja essencial perceber que as diferenças que nos separam são pífias em termos genéticos e biológicos, as influências das leituras sociais de raça causam impactos materiais que sustentam hierarquias alimentadas através de relações desiguais de poder. Para este presente trabalho, adoto o termo raça tendo em mente seu caráter imaginado e sua construção política e histórica. Através do termo, também decido nomear indivíduos como membros de grupos sociais de acordo com

suas categorias raciais a fim de estabelecer uma linha de igualdade entre o que é visto como “norma” (a branquitude) e o que é visto como “outro” (a negritude). A escolha em “racializar” os aprendizes de língua inglesa participantes da pesquisa tem por objetivo colaborar para a construção de sua(s) identidade(s), reforçando seus aspectos positivos, sua presença em ambientes acadêmicos e usando o que é forçadamente tratado como inferior ou invisível como um local de resistência. Por fim, a discussão sobre raça no contexto brasileiro também ajuda a entender como a falta de posicionamento político de indivíduos afrodescendentes pode se dar através da carência de pertencimento a um grupo racial socialmente (e previamente) delimitado, devido ao deslocamento conceitual entre a ideia de bagagem cultural e histórica incutida no termo “raça” (ou “etnia”) para a demarcação de sinais observáveis reduzidos à noção de “cor”.

3 MÉTODO

3.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa, de caráter etnográfico e qualitativo, e seguindo o paradigma interpretativista, tem por objetivo analisar como alunos lidos como negros, estudantes do curso de Licenciatura Letras-Inglês, em Curitiba, entendem o papel da raça e da classe social em suas trajetórias como aprendizes de língua inglesa. A pesquisa é de caráter etnográfico visto que fazemos uso de métodos tradicionalmente associados à etnografia, como a observação e a entrevista para geração de dados (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Sobre a pesquisa qualitativa interpretativista, a escolhemos por sua busca em entender fenômenos sociais considerando, durante a análise de dados, o contexto no qual os fenômenos acontecem. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), para o paradigma interpretativista, “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Assim como língua não é neutra, entendemos que o pesquisador também não é; sua compreensão é também formadora e formada a partir da construção de sua identidade e suas trajetórias de vida. Deste modo, a pesquisa qualitativa, a que segue o paradigma interpretativista, busca a interpretação de ações sociais e como os sujeitos atrelam significados a essas ações (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

3.2 Contexto de pesquisa

A pesquisa aconteceu na cidade de Curitiba, visto que todos os participantes moram na cidade. Assim, em termos de ambiente acadêmico/educação formal, a geração de dados ocorreu em duas universidades federais na cidade de Curitiba, Paraná, aos quais chamarei de A e de B. Todos os participantes são estudantes das universidades em questão. Da universidade A, foram convidados três participantes, graduandos do curso Licenciatura de Letras Português-Inglês. O curso tem como objetivo formar professores para o ensino regular de línguas, além de professores das literaturas de língua portuguesa e inglesa. Com duração de oito semestres letivos, o curso tem sua

matriz curricular formada a partir do conhecimento das línguas portuguesa e inglesa, e também de suas literaturas, além de oferecer disciplinas para o estudo de conhecimentos pedagógicos e interdisciplinares.

Para a universidade B, o foco foi para o programa de pós-graduação, visto que a quarta participante é estudante do doutorado stricto-sensu. Na universidade B, o programa de pós-graduação oferece vagas para mestrado e doutorado nas áreas de concentração Estudos Linguísticos e Estudos Literários. Embora um dos participantes já tenha graduação na área e o restante seja professor em formação, a pesquisa foi conduzida apenas em ambientes pedagógicos nos quais os sujeitos estavam inseridos enquanto alunos.

3.3 Participantes

Para a busca de participantes, foi definido um perfil específico de aprendiz de língua. Entre as características procuradas, estava a identidade racial negra, pois é preciso o recorte de raça a fim de que o aluno negro protagonize sua trajetória tendo em mente o fator racial. Outro ponto procurado era relacionado à sua formação; procurávamos, a princípio, estudantes do curso de graduação em Letras com habilitação na língua estrangeira Inglês, para que o processo de aprendizagem de língua em ambientes formais pudesse ser observado. Essa escolha era importante para o trabalho visto que a identidade dos sujeitos se constrói, também, no meio acadêmico, por serem professores em formação. Por fim, esperava-se que o participante se encaixasse no grupo que é considerado em situação de fragilidade socioeconômica, visto que não somente a identidade racial é apagada quando não há recorte de raça: isso também acontece com o fator de classe. A princípio, essa característica seria definida a partir dos parâmetros de carência socioeconômica do ENEM³⁶; porém, tal determinação é muitas vezes difícil de ser feita, por não ser necessariamente conhecida. Assim, esse critério não foi priorizado para a escolha dos participantes, embora os quatro estudantes tenham relatado casos de situações financeiramente instáveis em sua família.

³⁶ “É considerada família de baixa renda aquela com renda familiar per capita de até meio salário mínimo ou renda familiar mensal de até três salários mínimos.” < <http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes>> Acesso em: 01/10/2018

Devido ao caráter interpretativista da pesquisa, o número alvo de participantes indeterminado, que dependeria de voluntários. Para a seleção, devido ao receio em criar situações desconfortáveis para pessoas já em situação de fragilidade social, pensamos que o mais conveniente seria uma chamada pública de pessoas que se enquadrassem no perfil delimitado. Assim, divulgamos a pesquisa em espaços online, pedindo por voluntários que se interessassem pelo tema proposto. Além das chamadas online, houve uma busca física por ambientes universitários. Após reuniões com chefes de departamento e coordenadores de curso, foi decidido que algumas visitas em sala de aula poderiam acontecer, nas quais compartilharia o tema da pesquisa e pediria a colaboração de voluntários. Consequentemente, as chamadas online e as visitas foram feitas. Decidimos por repetir os dois movimentos algumas vezes, em ambientes online distintos, alternando com visitas às duas universidades federais da cidade. Também decidimos esperar pelo interesse dos aprendizes em entrar em contato, ao invés de selecioná-los visualmente; isso foi feito para que o aluno tivesse autonomia em sua participação assim como para evitar situações constrangedoras em que o aprendiz se sentisse exposto por uma seleção feita contra a sua vontade.

As chamadas online obtiveram respostas de pessoas que tentavam ajudar na busca, porém que se auto-identificavam como brancas. Também houve respostas de pessoas negras, entretanto, eram moradoras de outras cidades. Para as visitas, percebi uma porcentagem mínima de alunos que poderiam ser racialmente lidos como negros em sala e, enquanto anunciava a pesquisa, eles não demonstravam interesse. Esperamos, então, algumas semanas; ainda assim, não houve contato de alunos. Para que a pesquisa tivesse participantes, pensamos em estratégias alternativas de contato com o aprendiz que se encaixasse no perfil. Consequentemente, abandonamos as chamadas online e as visitas físicas e passamos a buscar participantes entre pessoas conhecidas, entrando em contato com elas diretamente, e as convidando a participar.

Com a nova abordagem, facilitada pelo contato prévio com os indivíduos, conseguimos encontrar duas pessoas, um homem e uma mulher, estudantes do curso de licenciatura em letras português-inglês pela

universidade que chamamos de A, moradoras de Curitiba, que se auto identificavam como negras e compartilhavam histórias prévias de fragilidade socioeconômica. A seguir, entramos em contato com mais uma estudante negra, porém, ao invés de aluna da graduação, uma doutoranda pelo programa de pós-graduação pela universidade que chamamos de B, que, além de se encaixar no perfil proposto, ofereceria uma perspectiva de um contexto diferente de aulas.

Antes de fazer as entrevistas com os participantes, tivemos um período de pilotagem de entrevistas com o intuito de perceber questões que poderiam ser mudadas. A pilotagem foi aberta para pessoas que não necessariamente se encaixavam no perfil proposto, e aconteceu em julho de 2017. Por fim, após a pilotagem, uma voluntária que se encaixava no perfil acadêmico (estudante do curso de licenciatura de letras português-inglês pela universidade A) e de classe (com histórico de fragilidade socioeconômica), embora sujeita a uma leitura racial ambígua (que será explicada posteriormente), foi convidada para ser a quarta participante. A seguir, falo brevemente sobre cada um dos participantes. Descrições mais detalhadas sobre cada um(a) deles(as) serão feitas no capítulo de análise.

Jane³⁷ é uma jovem negra de 21 anos. Nascida em Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, se mudou para Curitiba com sua família pouco depois de seu nascimento. Também atende a universidade A, e é graduanda do curso de licenciatura em letras português-inglês. Tem interesse pela linguística e é professora em formação com intenção de enveredar pela carreira docente. Está no 8º semestre de curso, e relata boas experiências no ambiente acadêmico.

Gilberto é um rapaz negro, de 24 anos. Nascido e criado em Curitiba, atende a universidade que chamamos de A, e é graduando do curso de licenciatura em letras português-inglês. Professor em formação, tem interesse pela área da literatura, e se encontra no 6º semestre de curso. Gilberto relata experiências com o estudo de língua inglesa desde a tenra idade de forma

³⁷ Os nomes citados são pseudônimos para proteger suas identidades, e foram escolhidos pelos próprios participantes. Todos os quatro estudantes aceitaram voluntariamente participar do estudo e, para tal, assinaram um termo de consentimento.

independente, assim como relata violências simbólicas vividas em ambientes de educação formal, tais como um curso de extensão do qual ele fez parte enquanto aluno e as próprias experiências em aulas da universidade.

Maria Flor é uma mulher de 27 anos. Seus pais, nordestinos, migraram para o estado de São Paulo pouco antes de seu nascimento e, por isso, é natural da capital da grande cidade. Entretanto, poucos anos depois, voltou com sua família para Fortim, interior do Ceará, onde viveu até o início da idade adulta. Formada por uma universidade estadual no Rio Grande do Norte, concluiu o mestrado em estudos linguísticos por uma universidade federal na Paraíba, e se mudou para Curitiba em 2017 a fim de seguir carreira acadêmica. Atualmente, está no segundo ano do doutorado.

Mônica é uma jovem adulta de 24 anos. Nascida e criada em Salvador, Bahia, estudava engenharia elétrica em sua cidade natal, e se mudou para Curitiba em 2013, migrando para o curso engenharia de controle e automação pela universidade A. Em 2015, decidiu abandonar o curso e iniciar licenciatura em letras português-inglês, também pela universidade A. Embora se identifique enquanto mulher branca, Mônica relata experiências contrastantes entre o modo como era racialmente lida em Salvador – na capital baiana, era lida como pessoa branca – e o modo como passou a ser lida ao chegar em Curitiba – onde, muitas vezes, foi lida como mulher negra. Sua participação na pesquisa surge, então, da dualidade em sua identidade, e em como identidades raciais podem ser lidas de modos distintos a depender do contexto.

3.4 Geração de dados

Ao se trabalhar com a importância da identidade para o aprendizado, é imprescindível ouvir o que os indivíduos têm a dizer sobre si mesmos e sobre suas experiências. Para tal, foram utilizadas como procedimento de geração de dados entrevistas semi-estruturadas.

A entrevista visa captar os relatos orais ou histórias de vida, que se fazem importantes por representarem

[...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos

acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. (QUEIROZ, 1988, p)

Assim, para a primeira entrevista, pensamos em perguntas que focassem na trajetória de aprendizagem do indivíduo, bem como sua escolha pelo curso de letras e como isso reflete em sua identidade. A primeira entrevista foi pilotada em julho de 2017 e as perguntas levemente reformuladas. Entre os participantes piloto estava Mônica, que posteriormente passou a fazer parte da pesquisa. Os participantes Gilberto e Maria foram então entrevistados no mesmo mês, em julho de 2017 e, a partir das suas respostas e de leituras adicionais sobre identidade racial/letramento racial crítico (Ferreira, 2007, 2009, 2011), uma nova série de perguntas para uma segunda entrevista foi formada (ver mais sobre a participante Jane abaixo). Todas as entrevistas, incluindo as pilotadas, duraram por volta de quarenta minutos.

Para a segunda entrevista de todo o grupo, o foco era sobre como questões de raça e gênero surgiam em sala de aula, como os participantes se sentiam quanto a isso, e se eles consideravam os temas citados tabu. Por volta do fim de setembro de 2017, Jane foi convidada a participar da pesquisa e entrevistada no mesmo mês. Maria foi entrevistada pela segunda vez em outubro, e ambos Gilberto e Jane, poucos dias depois, no mesmo mês. Mônica, por sua vez, já em sua terceira entrevista, também foi ouvida em outubro. Assim como na primeira vez, todas as entrevistas duraram aproximadamente quarenta minutos, com exceção de Mônica e Maria, cujas entrevistas se estenderam por quase uma hora.

Para a pesquisa qualitativa, há a possibilidade de usar diferentes instrumentos e métodos a fim de gerar dados. Isso é feito para que haja uma “visão mais completa, mais rica sobre a perspectiva dos participantes”³⁸ (CROCKER, 2009, p. 8)³⁹, que possa ser mais diligentemente acessada e analisada. Assim, juntamente às entrevistas, pedimos que os participantes compartilhassem impressões pessoais em um diário – alguns optaram por uma

³⁸ “(...) fuller, richer picture of the participants’ perspective.” (CROCKER, 2009, p. 8)

publicação periódica online, outros preferiram utilizar um caderno físico para suas anotações. Esse instrumento de pesquisa, porém, não foi produtivo, visto que, com suas ocupações acadêmicas e profissionais diárias, os participantes não tiveram oportunidade de escrever em quantidade significativa, com exceção de Mônica. A participante escreveu um extenso relato sobre uma apresentação em inglês em sala de aula, que nos levou a uma entrevista exclusiva com a participante, em setembro de 2017.

Arelada às entrevistas e aos diários, foram feitas observações em sala de aula. Segundo Cowie, observação “é também comumente [usada] em pesquisa ação, estudo de caso, (...) para responder as perguntas de pesquisa de um estudo⁴⁰” (2009, p. 166). Com a observação, é possível ter um olhar sobre os ambientes citados em entrevistas, e perceber detalhes que podem surgir a partir da perspectiva do pesquisador (COWIE, 2009, p. 168). Tendo em vista sua importância para adicionar à geração de dados por entrevistas e diários, observações foram adicionadas à lista de instrumentos de pesquisa. Devido às diferenças de rotina, as observações foram planejadas em dias, horários e modos distintos, e aconteceram no primeiro semestre de 2018. Para Jane e Mônica, foram observadas quatro aulas que focavam em práticas de ensino de língua inglesa; essas aulas aconteciam às terças-feiras, das 15h50 às 17h30, sendo ministradas conjuntamente em inglês e português. Embora não fosse uma aula de língua (que eu buscava observar inicialmente), havia discussões de textos acadêmicos em língua inglesa, assim como apresentações de planos de aulas feitos pelos alunos. Importante dizer que as observações não tinham o intuito de checar o desempenho acadêmico dos participantes – o objetivo era ter um olhar, partindo da pesquisadora, sobre o convívio dos sujeitos nos ambientes de educação formal. Para tal, buscava perceber e registrar detalhes relacionados a organização de sala, assento escolhido pelo participante, companhias que o estudante observado poderia ter, com quem interagia e como participava da aula. Por fim, conversas informais – por vezes, em pessoa, outras vezes, através da internet

⁴⁰ “(...) is also common in action research, case study, and mixed methods as part of a bank of data collection methods to gather data on problems or issues or to answer a study’s research questions.” (COWIE, 2009, p. 166)

(*WhatsApp*, *Facebook* ou *Twitter*) – também intercalaram os outros instrumentos de pesquisa, em especial as observações.

Para Gilberto, foram feitas, também, quatro observações, em aulas que aconteciam às quartas-feiras, das 13h às 14h30. Assim como na aula de Mônica e Jane, havia um caráter pedagógico de formação, visto que os alunos precisavam, ao fim das três horas em sala, organizar a estrutura da aula dada em um planejamento pedagógico. Porém, a aula tinha, também, um foco mais linguístico, em termos de estruturas de língua, no qual a professora ensinava tópicos discursivos e gramaticais. Essa aula era totalmente ministrada em inglês, e era pedido dos alunos maior interação entre si.

Para Maria, aluna da pós-graduação, as observações aconteceram duas vezes, apenas ao final do semestre. As aulas aconteciam às quintas e sextas-feiras, das 14h às 17h, no gabinete da professora que lecionava a disciplina. Era uma aula completamente focada em discussões, em português, sobre textos lidos em inglês.

Após as observações, foram pensadas novas perguntas para uma terceira entrevista, baseadas em impressões e situações percebidas em sala. Também para a terceira leva, as entrevistas foram moldadas individualmente, ou seja, cada participante responderia perguntas independentes, que se diferenciavam das perguntas direcionadas aos outros participantes. Além de ter como base inicial as anotações feitas em sala durante as observações, pensamos em relacionar algumas respostas de entrevistas anteriores, a fim de indagar os participantes sobre suas opiniões pessoais entre os tópicos surgidos⁴¹. Também usamos algumas citações dos próprios participantes em entrevistas prévias, e pedimos que comentassem mais sobre o que foi dito.

Assim, a terceira entrevista de Jane e Gilberto aconteceu no mesmo dia, em abril de 2018, e Maria foi, então, entrevistada posteriormente no mesmo mês. Para sua quarta entrevista individual, e terceira coletivamente, Mônica foi entrevistada também em abril de 2018. A partir de suas respostas, uma citação foi usada para uma quarta entrevista exclusiva com Maria, em maio deste ano.

⁴¹ Por exemplo, como pergunta para Maria, usei uma citação da segunda entrevista de Jane, e perguntei o que ela pensava sobre o assunto.

3.5 Análise

Para a análise dos dados, serão levadas em consideração as construções narrativas de si de cada um dos participantes, para que possam ser analisadas suas trajetórias individualmente. Para tal, tenho como base os estudos de identidade de Bonny Norton, os conceitos de investimento e comunidade imaginada, também da autora, as teorias sobre comunidades de prática (incluindo a noção de trajetória) de Etienne Wenger, e as discussões e problematizações acerca dos conceitos de raça a partir dos textos de Aparecida Ferreira. Além disso, o conceito de Bruner (1991) de construções narrativas da realidade será importante.

Por ser uma pesquisa qualitativa, a análise leva em conta caso a caso, reconhecendo que embora façam parte de comunidades sociais maiores, cada indivíduo tem uma história de vida particular, que pode, ou não, ser influenciada diretamente pelo seu meio. Ainda por essa linha, tenho em mente que as identidades dos indivíduos não estão finalizadas – elas seguem mudando e sendo mudadas pelos eventos que acontecem em suas vidas. Assim, após a análise individual de cada participante, relacionarei as análises entre si a fim de compreender os aspectos em comum, o que confere maior complexidade às interpretações dos dados gerados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

No presente capítulo, apresento as análises dos dados gerados para esta pesquisa. Para cada um dos participantes, individualmente, construí uma narrativa – que tinha como base dados gerados em entrevistas, diários, observações em sala e conversas informais – a fim de apresentar suas trajetórias de vida. Posteriormente, ao final de cada relato, busquei interpretar como esses indivíduos entendem o papel da raça e da classe social em suas trajetórias como aprendizes de língua inglesa.

4.1 Jane

“Eu não me sentia ‘desrepresentada’ porque era ‘normal’ eu não ser representada; é normal que os outros sejam e eu não.”

Como apresentado anteriormente, Jane é uma jovem negra de 21 anos. Nascida em Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, se mudou para Curitiba com sua família pouco depois de seu nascimento.

“Tudo que conheço construí em Curitiba mesmo.”

(Jane, conversa pelo WhatsApp, 27/11/2018)

Ao se mudar, tinha um irmão mais novo de um mês, e, aos quatro anos, ganhou mais um irmão caçula.

Jane relata ter completado seus estudos em escolas públicas junto a seus irmãos. A estudante também reforça que seus pais sempre foram “muito conscientes” em relação à educação e que, por isso, a prole sempre teve acesso a “livros, gibis, internet e televisão a cabo”, o que, segundo ela, foi essencial para sua formação “pessoal e acadêmica”. Jane também reconhece que o que foi provido pela sua família não é o mais comum para a maior parte da população.

“(...) eu sei que [ter acesso a livros, gibis, internet e televisão a cabo] foi essencial pra minha formação pessoal e acadêmica, inclusive no que diz respeito a aprender inglês, e entendo que muito poucos tem o privilégio de ter tudo isso na infância. O meu pai me ensinou a ler antes de eu entrar na escola, então o processo de alfabetização foi bem natural pra mim...”

(Jane, conversa pelo WhatsApp, 27/11/2018)

Jane reforça que seus pais tiveram dificuldades em diversos pontos de sua história. Entretanto, devido à importância que davam à educação de seus filhos, os cortes familiares nunca chegaram a atingir a essa área da família. Ademais, Jane relata que seus estudos foram satisfatórios, “apesar” (palavra dela) de terem acontecido em uma escola pública. Segundo ela, o colégio municipal no qual estava matriculada era de qualidade, seguido pelo ensino médio no IFPR, e seus irmãos estudaram em escolas militares.

Atualmente, Jane, assim como dois outros participantes deste trabalho, atende a universidade A, e é graduanda do curso de licenciatura em letras português-inglês. Tem interesse pela linguística e é professora em formação com intenção de enveredar pela carreira docente. Está no 8º semestre de curso, e relata boas experiências no ambiente acadêmico. Não tem trabalho fixo, porém dá aulas particulares a uma criança estudante de uma escola regular.

Ao ser perguntada sobre sua motivação inicial em estudar a língua inglesa, a graduanda afirma não ter percebido o que a levou ao estudo do idioma, mas relembra os primeiros sinais de aprendizado. Ademais, sua opção por Letras foi acidental. Os excertos a seguir ilustram esse percurso da participante.

“Eu acho que eu nem tive [propósito inicial em aprender inglês]... (...) Eu nunca me esqueço que a primeira palavra que eu... que eu aprendi em inglês foi *together*... que eu ouvia *High School Musical*. Aí, eu acho que eu nem tive isso, só fui aprendendo.”

(Jane, entrevista 1, 26/09/2017)

“Na verdade, eu nem tinha vontade de fazer uma faculdade. (...) Então, aí eu olhei lá, e das coisas que tinha, eu me identificava com letras por causa do inglês e acabei fazendo. Então, foi mais pelo inglês que eu entrei [na faculdade de letras].”

(Jane, entrevista 1, 26/09/2017)

Tendo em vista seus relatos pessoais, é possível interpretar que Jane percebe o esforço advindo de sua estrutura familiar e em como isso seria eventualmente essencial para sua segurança e suas conquistas por espaços no mundo. Não é à toa, portanto, que Jane relata como a educação de seus filhos era a maior prioridade para seu pai.

“(...) minha família incentiva, daí, tinha outros meios de estudar (...). E meu pai é uma pessoa que ele incentiva muito educação, de qualquer jeito. Qualquer coisa que eu precise. Então, ele vai lá e faz o máximo... Pode ser que ele não tenha em outro lugar, mas ele vai lá e compra um dicionário, ele vai lá e compra um livro... Tipo, qualquer coisa, assim, ele dá um jeito.”

(Jane, entrevista 1, 26/09/2017)

Quando perguntada sobre seu conhecimento prévio à entrada na universidade, a estudante relembra a importância de ter acesso à internet como ferramenta para seu aprendizado. Entretanto, ao ser inserida ao meio acadêmico, Jane passou a ter consciência do próprio conhecimento, e como, para ela, segundo a mesma, foi percebida a importância da interação com outros indivíduos para o desenvolvimento de sua proficiência.

“(...) não aprendi nada [de inglês] na escola, mas (...) eu não tive muita dificuldade porque... qualquer momento que eu precisasse, eu podia usar a internet... A internet, acho que ajudou bastante.”

(Jane, entrevista 1, 26/09/2017)

“(...) aqui na faculdade, eu entrei achando que eu, nossa, sabia um monte, só que aí... Eu até sabia bastante, mas aí depois eu fiz duas disciplinas, o intermediário e o avançado, que eu percebi que, na fala, é só praticando. Tipo, só praticando pra falar mesmo, porque eu sabia um monte de coisa, sabia escrever, ler, ouvir... Mas falar falar mesmo, foi mais aqui.”

(Jane, entrevista 1, 26/09/2017)

Em uma das entrevistas, indaguei dos participantes suas impressões sobre o ambiente acadêmico, e se/o quanto os estudantes se sentiam parte dele, tendo em mente questões de representatividade e identificação. Para esta pergunta, Jane respondeu negativamente, porém, as causas das respostas transcendiam conceitos de raça. Segundo a aluna, seu afastamento e sua não-identificação advinham de sua personalidade, que naturalmente ia de encontro aos comportamentos de seus colegas.

“(...) eu não viro amiga de professor, sabe, tipo, (...) não peço nada pra ninguém, então, nesse sentido, (...) já me sinto menos porque eu acho que a galera é muito assim, sabe, todo mundo (...) é muito junto, tudo muito misturado. Mas eu não sou assim, eu venho pra cá, faço as coisas daqui e pronto, então, eu acho que às vezes eu fico meio isolada, mas como eu faço muita coisa aqui, eu acho que depende da situação.”

(Jane, entrevista 2, 18/10/2017)

Também indaguei mais especificamente sobre como a aluna percebia ser representada nos materiais didáticos usados para seu ensino-aprendizagem de inglês. Segundo Ferreira (2011, p. 115), ao analisar materiais didáticos e a falta de representação de pessoas negras, “o processo de construção das identidades sociais ocorre em todos os contextos e em todas instituições sociais”. Indagada sobre como se sentia sobre se ver em materiais didáticos, Jane respondeu que nunca se viu nas produções, porém alegou não se importar, visto que a falta de representatividade é naturalizada desde a tenra idade, através de outros meios de comunicação e entretenimento.

“(...) como [não ter representatividade negra] é uma coisa que ‘sempre foi assim’, eu nunca prestei atenção nisso. Eu acho que nunca cheguei a me sentir excluída das coisas justamente porque sempre foi assim, então, tipo, por exemplo, desde pequenininha, sei lá, quando... (...) ah, você e seus primos e seu irmão, todo mundo assim (...) assistindo TV, tem um programinha aí, e cada um é um personagem... Eu sempre era um personagem que não tinha nada [a ver] comigo. Eu era alguém, mas eu era alguém que não tinha nada a ver comigo. Só que ‘sempre foi assim’, então, (...) é uma coisa que eu só tomei consciência depois. ‘Nossa, por que que não tinha

ninguém igual [a mim]? Ah, por causa disso, disso e disso...'
Mas (...) eu não me sentia 'desrepresentada' porque era
'normal' eu não ser representada, é normal que os outros
sejam e eu não."

(Jane, entrevista 2, 18/10/2017)

Contemplando a fala da participante e relacionando-a aos estudos de Ferreira (2011), é possível perceber a naturalidade com que a estudante relata a falta de representatividade na infância. Embora tenha consciência, agora, dos porquês, a construção de sua identidade se deu neste contexto de não-lugar. Não se ver é "normal", de acordo com a narrativa de Jane, ao ponto de não gerar qualquer tipo de revolta ou frustração aparente. Contudo, ao relacionar essa falta de representatividade com o ambiente educacional, a estudante reflete como o fenômeno pode atingir a sala de aula se ela, ao assumir a posição de professora, não intervir e direcionar especificamente as representações usadas.

"(...) [Sobre branqueamento,] eu 'tava fazendo esse material didático pro estágio e tal, e aí, eu procurei as imagenzinhas no Google (...) e daí, tipo, sei lá, "shower"... "Cartoon"... (...) 90% das criancinhas são brancas."

(Jane, entrevista 2, 18/10/2017)

Assim, ela demonstra ter consciência sobre as (faltas de) representações para a comunidade negra que, em especial, atingem as crianças (FERREIRA, 2011, 2012). Entretanto, ao perceber-se em discussões abertas sobre racismo em sala de aula, prefere isentar-se de argumentos.

"Eu lembro que, uma vez, acho que foi no quarto ou quinto período... Quarto, talvez. Eu tinha uma matéria de literatura que não tinha a ver com inglês... Literatura portuguesa mesmo... em português. E aí, a gente 'tava falando de Monteiro Lobato, e se ele era ou não racista, essa discussão toda, e aí... 'Tava todo mundo discutindo sobre, eu não falei nada. Todo mundo discutindo se ele era ou não racista, não sei o quê, e uma colega minha que 'tava do meu lado, ela falou assim, que eu era a única pessoa negra na sala, e que eu era

a única pessoa que não ‘tava falando nada sobre. E, tipo, nem eu tinha reparado, eu ‘tava só ali, ouvindo as discussões e tal.”

(Jane, entrevista 2, 18/10/2017)

Em seu relato, o discurso de Jane demonstra que a jovem percebe as problematizações difundidas pelo corpo intelectual dos estudos de raça, os quais analisam a falta de representatividade de sujeitos negros, o branqueamento dos corpos, e o lugar do negro na sociedade (KUBOTA e LIN, 2009; GOMES, 2010; FERREIRA, 2007, 2011, 2012). Seu discurso também sugere consciência de raça, visto que a aluna afirma que, de fato, já se percebeu como a única negra em diversos ambientes universitários. Ainda assim, Jane mantém distância do assunto, e afirma preferir não se posicionar politicamente, inclusive enquanto professora, quando exercer sua profissão futuramente. Quando perguntei o porquê, Jane recorreu a sua religião.

“eu sou uma Testemunha de Jeová, aí (...) esses assuntos são muito políticos, e eu não me posiciono politicamente, então, eu não me posicionaria politicamente em frente a meus alunos, em frente a ninguém por causa disso. (...) [Esses assuntos] são sociais, mas eles envolvem a política, né, então, seria difícil pra mim esse tipo de cobrança, sabe.”

(Jane, entrevista 2, 18/10/2017)

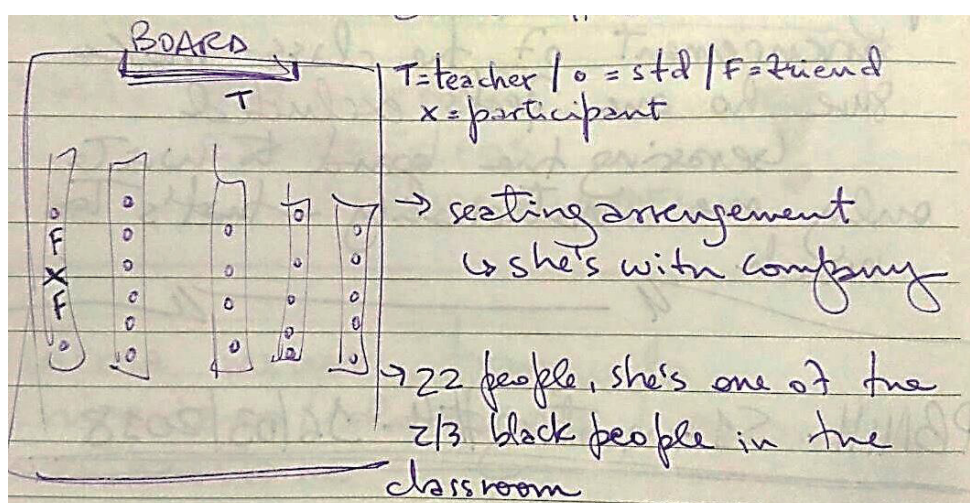
No relato acima, é possível interpretar que, apesar de se perceber negra e, conseqüentemente, parte de um grupo marcado por marginalização, Jane tem entre os aspectos de sua identidade o alinhamento à sua religião. Embora possa parecer conflitante à primeira vista, a consciência e a criticidade que a estudante demonstra ter sobre sua trajetória de vida coexistem com sua posição política neutra devido ao comprometimento que ela detém quanto a sua espiritualidade. Jane reforça, porém, a importância de estimular o pensamento crítico de seus futuros alunos, levando as discussões para a sala de aula; a estudante ratifica que procurará não expor sua opinião.

“Mas, lógico que traria os assuntos que acho que são importantes pra eles desenvolverem o pensamento crítico, aí sim.”

(Jane, entrevista 2, 18/10/2017)

Para além das entrevistas, observei aulas dos participantes durante o primeiro semestre de 2018. A aula escolhida para Jane, a que coube na agenda das duas, era de Prática de Ensino, que acontecia às terças-feiras, à tarde.

Quando observada em sala de aula, Jane não demonstra qualquer tipo de receio ou timidez. Ao chegar, senta ao lado dos colegas conhecidos, interage com os mesmos durante a aula, demonstra confiança e conhecimento acerca dos tópicos discutidos e é participativa. A seguir, a imagem representa a organização da sala, incluindo a posição da aluna neste ambiente.



“T = professora / o = alunos / F = amigos / X = participante”

“Organização de sala -> [participante] chega acompanhada”

“[Participante] senta com amigos”

“22 pessoas [em sala], [participante] é uma das duas/três pessoas negras na sala.”

“A sala é grande (...) mas as interações acontecem (em português).”

(Notas de campo, participante 1, 13/03/2018)

Para a disciplina observada, acontece o “micro-teaching”, o que tem por objetivo explorar e aplicar conceitos de ensino a partir de apresentações de aulas em sala. É pedido que os alunos planejem uma aula curta, de 15 minutos, que tenha como foco uma das quatro habilidades, uma faixa etária e

um nível previamente definidos. Os alunos, então, planejam em grupo e apresentam a aula em sala. Em uma das observações, o grupo do qual Jane fazia parte tinha uma apresentação marcada, e sua participação exprimia confiança e tranquilidade. Poderia ser esperado que uma das poucas pessoas negras do ambiente se sentisse insegura em uma apresentação em sala, porém, esse não foi caso.

Jane também escreveu, por um breve período, um diário no qual pedi que ela relatasse questões do dia a dia que envolvessem seu aprendizado de inglês e sua vivência. Em um dos relatos, a estudante revelou, em inglês, surpresas positivas sobre a percepção de seu próprio aprendizado.

“Hoje, fiz uma prova de literatura inglesa. Foi interessante perceber, no meio do teste, que sou fluente na língua e capaz de responder perguntas complexas. Isso já aconteceu antes, mas sempre fico surpresa.”

(Diário, Jane, 10/04/2018, tradução minha⁴²)

“Hoje tirei 10 em uma prova de inglês, na qual nós tínhamos que escrever um texto sobre as causas e consequências da evasão escolar.”

(Diário, Jane, 11/04/2018, tradução minha⁴³)

Jane expressa orgulho de sua caminhada e de seus sucessos através da consciência de suas capacidades, ainda que em forma de surpresa em alguns momentos. Tendo como base seus relatos que denotam comprometimento com seu próprio aprendizado e reconhecimento de suas performances positivas, relacionei dados gerados por Jane com os dados de Maria Flor, outra participante que também aparenta ser disciplinada e dedicada à sua carreira. Perguntei a Jane, então, se a estudante sentia que precisava provar sua capacidade devido a sua posição social e raça, pergunta à qual

⁴² “Today I did an English literature test. It was interesting to notice, in the middle of the test, that I am fluent in the language, and capable of answering complex questions. This had happened before, but it always surprises me.” (Diário, Jane, 10/04/2018)

⁴³ “Today I took a grade 10 on an English test, in which we were supposed to write an essay about the causes and consequences of school evasion.” (Diário, Jane, 10/04/2018)

Jane respondeu que não. Segundo a jovem, tal comportamento era indicativo de insegurança, o que ela não acredita acontecer no seu caso. Jane não parece relacionar, diretamente, atitudes acerca de seu aprendizado com aspectos de sua caminhada marcada pela participação em grupos sociais marginalizados. Contrariamente, a estudante parece associar a necessidade de auto afirmação à insegurança, sentimento que ela demonstra rejeitar, tanto verbalmente quanto por meio de comportamentos em sala.

4.1.2 Identidade racial não implica homogeneidade

Como discutido anteriormente na revisão bibliográfica, o conceito de raça é puramente social e não tem qualquer base teórica biológica (KUBOTA e LIN, 2009; GOMES, 2010; LIGGETT, 2009; FERREIRA, 2007, 2008, 2009, 2001, 2012) e, conseqüentemente, as pessoas lidas como brancas representam o molde neutro do que configura um “ser humano” (GOMES, 2010; LIGGETT, 2009; FERREIRA, 2011, 2012). Assim, é dada ao grupo social dominante uma folha em branco no que tange identidade – comportamentos de indivíduos membros do grupo pertencem unicamente às escolhas dos indivíduos em questão e compõem sua identidade própria, de maneira a estar descolado da imagem do grupo; os comportamentos individuais dos sujeitos não constituem um modelo para todos os membros do grupo.

Por outro lado, para os grupos racializados pelo meio, neste trabalho, especificamente os sujeitos lidos como negros, há um modelo que se espera ser seguido. Jane representa, então, a identidade negra *inesperada*. Sobre as representações de negritude, podemos separá-las pelo valor atrelado a elas. Assim, temos as características ditas negativas e as características vistas como positivas. Entre as negativas, estão: 1) os estereótipos perigosos atrelados à negritude, como a violência e agressividade; 2) o sofrimento de sua trajetória. Entre as representações lidas como positivas, estaria a consciência de sua posição no mundo enquanto indivíduo negro, o que resultaria em militância vocal. Assim, tendo como base minhas próprias experiências pessoais e o relato de Jane sobre uma discussão em sala de aula que abordava racismo, é possível perceber que, em determinados momentos, seja

esperado dos sujeitos negros conhecimento da causa militante, ou que atuem como porta-vozes de seu grupo social.

Jane quebra ambas as características negativas. Primeiramente, ao contar de sua própria história; mesmo reconhecendo a falta de representatividade e a dedicação extra que seus pais tiveram ao criar seus filhos, o discurso da participante não envereda para o lado da narrativa de sofrimento – é, em oposição, uma narrativa de sucesso e de luta que “deu certo”, e ela percebe os efeitos positivos que sua história teve sobre sua trajetória, inclusive no que tange o aprendizado do inglês. O que ficou, para Jane, em decorrência de sua história, foi a ambição para um futuro melhor e a dedicação constante para fazer seus desejos se tornarem realidade.

Sobre as características ditas como positivas, Jane também quebra estereótipos de raça. Ao invés de demonstrar preocupações sobre a situação social do indivíduo negro, Jane apenas reconhece as questões, enquanto, ao mesmo tempo, se mantém distante do discurso de conscientização e, ainda, afirma se abster por questões religiosas. De acordo com os estudos de Wenger, cada indivíduo é composto por alinhamentos a comunidades de prática. Portanto, pode-se interpretar que o alinhamento que Jane apresenta à comunidade de “pessoas negras” é sobreposto ao alinhamento que a estudante apresenta à comunidade de prática “Testemunhas de Jeová”. O comprometimento ao grupo religioso é, também, um dos aspectos de sua identidade. Ademais, sua identificação e alinhamento também existem de acordo com as comunidades “professora de inglês”, “estudante de letras”, entre outros. É importante ter em mente, em especial para as que buscam oferecer suporte político para causas sociais, que o indivíduo negro é plural. Assim como não é socialmente aceitável esperar que o grupo “pessoas negras” seja visto através de características simplórias, quando negativas, é também improdutivo esperar consciência de classe e militância de um sujeito apenas pelo grupo social do qual ele faz parte. Não há uma forma certa ou errada de ser negro – ser negro é uma condição social que depende da interação social, assim como qualquer outra. O conceito de comunidades de prática de Wenger descreve como a interação social é parte da construção da identidade do indivíduo, e Norton (1995, 2000) e Block (2007) afirmam que identidade de um

indivíduo nunca está finalizada. Ferreira (2011), através dos estudos de identidade de Hall, também afirma que “a identidade é algo construído e transformado ao longo do tempo por processos inconscientes de socialização, portanto não é algo inato, fixo, estável, mas em constante produção” (FERREIRA, 2011, p. 126). Ainda segundo Hall (2002, p. 13), “[...] se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (HALL, 2002, p. 13).

Visto que a identidade é local de transformações e mudanças ao longo das trajetórias do indivíduo, é importante ter em mente que categorizar o sujeito de acordo com apenas uma das facetas de sua identidade é reduzi-lo a apenas um ponto de sua história. Assim, além de problemático, esperar posicionamentos e opiniões específicas se baseando apenas a um grupo do qual ela faz parte é buscar uma finitude e uma definição em uma história ainda em andamento. Ademais, Jane é tão negra quanto Testemunha de Jeová, quanto gaúcha crescida em Curitiba, quanto mulher, ou quanto professora em formação – e cada uma dessas comunidades está em constante transformação.

4.2 Gilberto

“Você é preto... você veio de baixo, assim, querendo ou não, você veio de baixo, de uma classe social mais baixa e, eu acho que não tem... acho que os professores não tem dado uma importância pra isso.”

Gilberto é um rapaz negro, de 24 anos. Nascido e criado em Curitiba, o jovem foi criado por mulheres de sua família, e atualmente mora com sua mãe, seu padrasto e dois irmãos.

“(...) minha criação foi mais pela minha avó materna na infância, e, na adolescência, pela minha mãe.”

(Gilberto, conversa pelo Facebook, 28/11/2018)

Gilberto relata experiências difíceis na infância em relação à estabilidade financeira, porém reconhece ter tido, assim como Jane, o que considera privilégios familiares a partir de uma determinada idade.

“Eu me considerava pobre até mais ou menos com uns 18 anos... Depois minha mãe foi promovida e agora não me considero mais pois temos muito mais privilégios do que antes... Temos casa própria, carro... Coisas que não tínhamos antes. Apesar desses privilégios, está longe também de estarmos numa situação estável financeiramente, mas pobres não considero que sejamos.”

(Gilberto, conversa pelo Facebook, 28/11/2018)

Gilberto relata ter interesse pela língua inglesa desde muito jovem, e de forma independente, surgida a partir do contato com músicas internacionais. Quando indagado sobre a escolha pela língua inglesa, o aluno reforça a importância da música no seu processo pessoal de aprendizagem, entretanto, relembra que “escolher” uma língua nem mesmo constituía uma possibilidade realista, visto que seu contato com outras línguas era nulo. Os relatos abaixo ilustram a importância desse elemento musical para o participante.

“Primeiro contato que eu tive foi com sete, oito anos, e foi por meio das músicas.”

(Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

“Eu acho que inglês, ele é, de certa forma, atraente, principalmente na música. Eu sou apaixonado por música, então, eu acho que... fica bom pros ouvidos, o inglês na música. Mas eu não tenho uma resposta (...) tão direta assim pra “por que o inglês”, porque eu não tive contato com muitas línguas.”

(Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

No entanto, embora haja um caráter pessoal em seu aprendizado, Gilberto remete à necessidade da língua inglesa para fins profissionais. Em uma das entrevistas feitas com o estudante, ele relatou que o inglês “já se tornou obrigatório pra muitas pessoas” (Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017), o que faz com que ele considere o aprendizado da língua importante. Sobre seus métodos de estudo e estratégias de aprendizagem, Gilberto descreve sua busca por alternativas para aumentar seu contato com a língua.

“O contato que eu tinha com inglês era só através das músicas porque no ensino primário eu não tinha aula de inglês, né, e o único contato que eu tinha era por meio das músicas mesmo, só que (...) naquela época, minha situação financeira não era tão própria pra comprar revista, [por exemplo], né? Principalmente ter acesso à internet, naquela época... O único contato que eu tinha era por meio de encarte de CDs em que às vezes minha mãe comprava.”

(Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

A escolha de Gilberto por Letras, portanto, uniu seus interesses e gostos individuais (percebidos por sua mãe desde cedo) a essa consciência sobre a importância da língua inglesa. Além disso, ele relatou que sonhava em ser professor. Por fim, o estudante acredita que seus gostos pessoais e seu sonho em lecionar tenham alavancado seu conhecimento, como exemplificado nos excertos abaixo:

“Minha mãe falava que eu não ligava pra matemática, não ligava pra essas coisas, que eu só gostava de ficar lendo.”

(Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

“Desde pequeno, eu já tenho interesse pelas letras, de modo geral assim, porque eu aprendi a ler e escrever mais cedo que a maioria das pessoas. Com três anos.”

(Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

“Meu plano, assim, porque eu queria ser professor já desde aquela época. (...) Claro que inglês fica mais em segundo plano na questão da língua portuguesa, que seria meu primeiro plano, mas... eu já tinha interesse em querer dar aula sobre inglês ou português.”

(Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

“O que fez mesmo meu aprendizado [do inglês acontecer], junto com isso, foi esse interesse desde cedo, então, pra trajetória que eu tive, foi muito bom já chegar no ensino médio com certo conhecimento a mais.”

(Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

Não obstante, Gilberto acredita ter estudos insuficientes durante o ensino médio, o que o fez buscar por educação formal adicional através de um curso de inglês. Seu relato denota satisfação pela experiência, além de demonstrar que foi a partir disso que sua escolha por Letras foi consolidada.

“(...) depois do ensino médio, eu achei que ali não era o suficiente pra eu aprender e ter um contato a mais, então eu optei por fazer o inglês básico [em um curso de extensão de uma universidade federal], e aí lá foi ótimo pra mim porque, além de você ter o contato com a língua, você tem o contato com a cultura do país de origem da língua (...) e isso é importante pra você aprender. Não é só aprender a língua de uma forma técnica, mas aprender como forma de interculturalidade. Isso, pra mim, foi ótimo, assim, porque tive esse contato culturalmente. E, saindo dali, eu optei por fazer letras português-inglês mesmo.”

(Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

Gilberto atualmente atende a universidade que chamamos de A, e é graduando do curso de licenciatura em Letras português-inglês. Professor em formação, tem interesse pela área da literatura, e se encontra no 6º semestre de curso. Sobre sua relação com inglês, Gilberto conta que mudou sua visão de língua e de mundo após entrar na universidade.

“Mudou bastante. Mudou porque eu não sabia como era essa visão de como você é em ensinar inglês, você não sabe como que é o inglês no âmbito acadêmico universitário... É diferente do inglês no âmbito pré-universitário, no âmbito de cursinho, vestibular.”

(Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

Embora tenha mudado sua relação com a língua, ainda assim, o estudante diz não se sentir como um falante proficiente de inglês.

“Eu não acho [que sou proficiente] ainda porque eu ainda... Que nem eu falei, eu ainda não sei me expressar bem através do inglês porque acho que a expressão, ela envolve muito discurso, e... é uma coisa que se bater pra olhar entre o meu português, que é um português proficiente, e o inglês, eu não

posso falar que eu tenho inglês proficiente porque eu não falo o inglês que nem eu falo o português. Então, fazendo essa comparação, assim, eu não vejo... eu vejo de uma forma que eu ainda não domino o inglês como eu domino o português.”

(Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

Ao ser perguntando o porquê dessa auto avaliação, Gilberto direciona as causas para sua personalidade, afirmando que muitos dos seus empecilhos vêm da necessidade da comunicação oral, o que, para si, é o aspecto mais difícil para praticar uma língua.

“A maior [das dificuldades], pra mim, foi a parte oral. Eu não fui até hoje, ainda, não sou fluente ainda, eu tenho certa dificuldade na parte oral. (...) [E] é (...) uma característica minha mesmo porque falar é uma coisa que envolve certa extroversão, então... Eu sou uma pessoa muito introvertida... Eu mal português eu saio me comunicando com as pessoas, assim, sabe... Então, no inglês, é uma coisa que trava.”

(Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

Gilberto ainda sugere que praticar em casa, sozinho, é mais fácil que em interações com outras pessoas. Também afirma que outro fator para não validar sua própria proficiência vem de comparações com sua língua materna. Gilberto afirma que “domina” a língua portuguesa de um jeito que não acontece com o inglês. Ao ser perguntado se a proficiência só deve ser analisada pelo nível de sua língua materna, o estudante afirma que funciona mais como uma ideia.

“Acho que daí que vem o motivo [da minha dificuldade em me comunicar oralmente], né, porque praticar em casa falando sozinho é uma coisa, mas na hora que você vai falar... Aí eu acho que eu não pratiquei tanto assim na parte [da] comunicação entre pessoas.”

(Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

“Mas, é só uma... essa comparação é só uma base, ainda, de como consigo dominar aquilo, sabe?”

(Gilberto, entrevista 1, 28/07/2017)

Quando levantadas as questões sobre o ambiente acadêmico, e se/ou quanto Gilberto se sente parte dele (em uma das entrevistas), tendo em mente questões de representatividade e identificação, a resposta foi direta. O estudante não culpa os colegas pelo seu afastamento, porém afirma se sentir distante da turma por, pessoalmente, não sentir afeição pelas pessoas envolvidas.

“Não converso com a maioria das pessoas da turma, não tenho motivos específicos, tem umas pessoas que eu não gosto também... Tem um certo pedantismo nas turmas e isso acaba me irritando um pouco.”

(Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

Em outra entrevista, Gilberto relata violências simbólicas vividas em ambientes de educação formal, especificamente no curso de extensão do qual ele fez parte enquanto aluno, experiência citada anteriormente. A interação com os colegas do curso gerava, em especial, constrangimento.

“No [curso de extensão] foi o lugar que mais teve [exclusão]. (...) O professor sempre usava exemplos [de viagens e acesso à cultura norte-americana]. (...) Só que às vezes as pessoas das classes mais baixas que querem aprender inglês não vão saber aquilo, e isso acaba dificultando ainda mais.”

(Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

“Era meio que um choque [me perceber sem essas experiências], mais na questão da interação com os alunos. (...) [Os alunos] tinham um nível de proficiência baixo, mas na questão de vivência e tudo, e de vivência, elas sabiam o que era aquilo, e eu não. (...) Eu me sentia, de certa forma, constrangido de não saber, e as pessoas ‘como assim você não sabe?’”

(Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

Perguntei se ele conseguia identificar, desde aquela época, o motivo do constrangimento. Gilberto respondeu, sem meias palavras, que era uma questão de classe, expondo situações de julgamento decorrentes até mesmo do uso de seu uniforme escolar – visto que era uma escola pública.

“E esse constrangimento eu já sabia [que era uma questão de classe]. (...) Quando eu fazia o curso, nessa época, eu ainda tava no ensino médio e eu estudava em colégio público, e às vezes eu ia de uniforme de colégio público, e eu já sentia que ali, estando com uniforme de colégio público, eu já sentia um julgamento (...). Eu só queria aprender porque eu queria seguir... Mais pra frente eu queria fazer Letras, e eu queria entrar com uma base.”

(Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

Gilberto afirma, porém, que o curso foi uma experiência mais violenta e dolorida do que a acadêmica. Segundo o estudante, foi uma amostra do que estaria por vir. Como exemplo disso, em um dos momentos mais marcantes, Gilberto explica ter ouvido comentários constrangedores de colegas.

“O estopim pra ter essa consciência [de classe] porque [o curso de extensão] já um ambiente meio faculdade, então foi meio que uma amostra [da vivência em faculdade].”

(Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

“Me senti não só constrangido como, às vezes, excluído, na questão de interação e tudo. (...) Posso estar me equivocando, mas eu acho que não. [risos] Mas eu senti esse julgamento das pessoas. (...) Um exemplo assim, de conversação, quando falavam de umas práticas como dança... (...) Esses eventos, que tem dança, teatro... Eu nunca tive isso, daí eu falei que não sabia. E eu lembro que um exemplo, quando eu falei que não sabia dançar e não gostava, lembro que uma menina olhou e falou, meio de canto, pra um outro colega dela, ‘ah, também, olha o estereótipo.’”

(Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

Ainda sobre a alienação vivida no ambiente acadêmico, o estudante direciona motivos de desconforto ao material didático, afirmando que os livros abordam temas distantes de sua realidade, de modo a fazê-lo se sentir incapaz de participar das discussões com suas experiências pessoais. O rapaz ainda afirma que o “nível social retratado nos livros” não faz parte de sua realidade.

“Basicamente, a abordagem que tem nos livros didáticos de inglês são... exemplos de culturas que... não fazem parte, aqui, da realidade aqui do brasileiro, então, não é aquela coisa, tipo... Pra ensinar, é até um bom método e tudo, mas, nessa questão da identificação cultural não vai ter muito porque tem certo nível social ali que não faz muito parte da minha realidade, principalmente, né, então... Quando o livro didático falava sobre comidas, ou algumas culturas, e viagens... eh... aqui, na faculdade, principalmente no curso que eu fiz na federal, muita gente tinha certa experiência, viajavam... Eles tinham aquelas comidas que eu nunca comi na minha vida, então, pra mim... Era tipo... um distanciamento bem grande.”

(Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

Sendo um rapaz negro em sala de aula, Gilberto percebe a abordagem – ou não abordagem – do tema raça em sala de aula. Ele afirma que não abordam, e que o motivo para tal comportamento viria de uma separação imaginária que os docentes fariam entre o que é “necessário” enquanto tema de aula e o que deveria ficar do lado de fora do ambiente acadêmico por configurar uma preocupação pessoal acerca de tópicos de caráter social.

“Não abordam [raça em sala de aula]. Bom, eu acho que [o motivo de não abordarem] é uma questão mais, tipo, de tentarem separar, assim, pelo o que eu percebi... Certas coisas... Eles querem... Estão a fim de apenas ensinar aquilo porque eles estão ganhando pra aquilo e não sei se muitos deles pensam nesse caráter social, entende?”

(Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

O aluno ainda afirma que, para além das crenças individuais dos professores, o tópico raça acaba sendo relegado ao esquecimento por não fazer parte da realidade social da maioria dos alunos de seu curso.

“Maioria tem curso [de inglês], maioria já teve um contato a mais... Teve condições... Tiveram condições a mais com isso, então, acho que isso ajuda pro professor não tratar [de raça]. Se ele tivesse num contexto em que ele taria... taria dando aula pra pessoas classe baixa, talvez isso fosse abordado, ou

necessariamente seria abordado. Mas aqui [na universidade A]? Não.”

(Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

Gilberto conclui, então, que raça é um tema tabu, e que isso se deve ao fato de os professores, em situações sociais diferentes, partindo de camadas sociais dominantes, e ensinando uma grande parcela de alunos que compartilham de suas vivências, acabarem não dando importância ao que o estudante chama de “classe social mais baixa”.

“Você é preto... você veio de baixo, assim, querendo ou não, você veio de baixo, de uma classe social mais baixa e, eu acho que não tem... acho que os professores não têm dado uma importância pra isso.”

(Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

Gilberto também supõe que um dos motivos que levam os professores a não discutirem raça em sala de aula é uma tentativa de evitar desconforto entre os alunos. Embora considere o desconforto generalizado uma motivação real e válida, Gilberto reforça que o tema é importante demais para ser deixado de lado e que, para si, não é um tabu. O jovem demonstra preocupação com o descaso do meio acadêmico, porém apresenta motivos que levam as pessoas a se silenciarem; entre eles, estaria a falta de vivência sobre o assunto.

“Não querem... É mais aquela coisa ‘ah, não quero criar polêmica dentro da sala...’”

(Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

“Eu acho que [o tema raça] devia ser abordado, e, pra mim, não é um tabu. Mas, é aquela coisa, né? Se ninguém... Vamos dizer, se ninguém se preocupa, ninguém tá a fim disso, você meio que fica ‘ah, o que eu posso fazer?’ Pra mim, não é um tabu. Pras outras pessoas, pode ser porque elas, talvez, não queiram opinar porque elas não fazem parte desse círculo social mais baixo. É uma questão, né, de nivelamento de classes no capitalismo, né... não é inferiorizando cultura nem nada, né, porque eu vim dessa classe mais baixa, então, tenho

certa consciência disso, então... Pra eles, talvez, acho que seja um tabu. Ou seja, de fato.”

(Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

O jovem ainda critica o posicionamento de pessoas que se encontram fora de sua realidade social, porém abraçam a causa de modo público e incessante. Para Gilberto, muitas vezes esse comportamento não reflete genuinidade e não ajuda no processo de emancipação da comunidade negra.

“É aquela [coisa] de você querer tratar aquilo pra ser, sei lá, um falso... Uma pessoa falsa desconstruída assim, mas... tipo... pessoas brancas que nasceram ricas e que têm uma condição social praticamente perfeita e querem convencer... vamos dizer, não apenas falar sobre [a questão] mas querer lutar por essa causa, então, acho isso também... sem noção, por parte deles. Rola muito, assim, sabe?”

(Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

Outro ponto levantado durante as entrevistas envolviam gênero e, assim como raça, Gilberto compartilhou sua opinião sobre o tema ser tabu. Em sua resposta, o jovem afirma que é menos tabu do que raça, e comumente mais discutido em sala também. Todavia, alguns professores ainda podem se distanciar do tópico. Gilberto reforça que o tópico fica, ainda, como assunto extra de sala de aula: algo que não é visto como importante ou como prioridade.

“Podemos dizer que tenham professores que vão classificar [gênero] como tabu e professores que não, (...) mas as pessoas estão um pouquinho mais levemente conscientizadas [e] com isso, (...) não vejo professores com pensamento tão tradicional... do estilo que ‘não podemos abordar isso’. Tá. É mais uma coisa que fica tangente ali, sabe? ‘Se der pra abordar em alguma discussão, a gente aborda e não vai ser tabu, mas não é foco aqui (...)’. Então, se for pra abordar [não vão] encarar como tabu... Vai acontecer uma conversa, e (...) vão chegar num consenso. (...) Mas, a questão do gênero é mais, vamos dizer, não tem esse tabu que tem [na de] raça...”

(Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

Gilberto também revela que muitos problemas que teve em sua vida partiram destes dois pontos – gênero e raça –, e que, assim, de acordo com sua opinião e vivências, é necessário que se abordem esses temas a fim de difundir mais tolerância.

“Muitos problemas sociais que eu tive da minha infância até hoje em dia e que tenho... bem com isso, bem na questão de gênero e raça e... Né? É bom abordar isso porque... Passar isso, sei lá, pra que as pessoas sejam tolerantes e que isso não seja um tabu seria bom, até pela vivência que eu tenho com a minha família que é... Que eles são, de certa forma, preconceituosos com essas duas questões, então...”

(Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

Por fim, pensando em seu futuro como professor, ao ser perguntado sobre abordar esses temas em sala de aula, Gilberto afirma que o faria, tentando sempre respeitar a individualidade dos alunos.

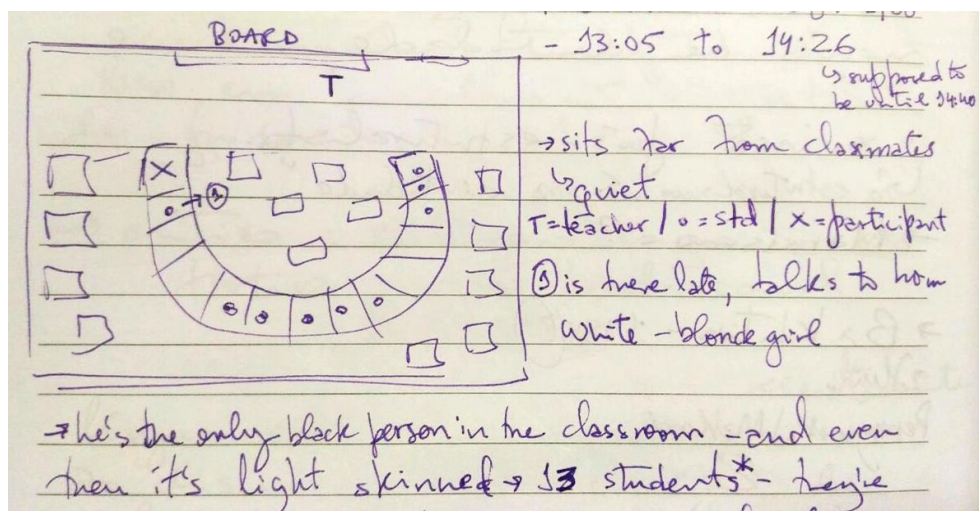
“Mas abordar... Não sei... De um jeito... Que nem eu disse, de um jeito não apenas técnico, sabe, (...) não ser tendencioso em algumas coisas, e, às vezes, expressar minha opinião mesmo sobre isso. Tem muitos tópicos teóricos que a gente não concorda e, meio... pra deixar claro com os alunos... pros alunos que é errado e nunca tender prum lado.”

(Gilberto, entrevista 2, 18/10/2017)

Adicionais às entrevistas, foram feitas observações em sala durante o primeiro semestre de 2018. A aula escolhida foi Inglês Intermediário, e acontecia às quartas-feiras, das 13h às 14h40. Devido ao alinhamento do curso à formação de professores, as aulas tinham por objetivo, além de ensinar estruturas gramaticais e funções comunicativas da língua inglesa, desenvolver o pensamento crítico e habilidades pedagógicas dos alunos. Assim, após uma aula focada em estrutura, a docente usava os minutos finais de cada tarde para uma análise, partida dos alunos, sobre como aquele conteúdo poderia ser aplicado em sala. Para além desse momento final, presente em todas as aulas, os alunos tinham apresentações de aula – temas eram distribuídos e,

posteriormente, transformados em planos de uma aula que seria ministrada pelos próprios alunos para o resto da turma.

Tendo em vista que minha observação tinha como objetivo perceber as interações do participante em meios acadêmicos, uma das coisas que mais me chamaram atenção foi a forma como Gilberto chega em sala, e onde ele decide se localizar em meio a seus colegas. A seguir, a imagem representa a organização da sala, e os lugares dos indivíduos presentes nela.



"T = professora / ° = alunos / F = amigos / X = participante"

"1. chega atrasado, fala com uma colega branca e loira."

"[Participante] é a única pessoa negra na sala, e ainda assim é negro de pele clara - 13 alunos (...). Alunos se sentam em semi-círculo, porém todos os grupos formados sentam juntos, afastados de outros colegas."

"[Participante] sente sozinho e fala em voz baixa."

"Professora não parece prestar muita atenção no participante, porém [participante] não demonstra interesse na aula."

(Notas de campo, participante 2, 28/03/2018)

O comportamento do participante se repetiu nas observações seguintes. Entre os sujeitos observados, Gilberto foi o que mais observei a fim de entender se o comportamento era de fato recorrente, ou algo derivado de um dia ruim. A organização da sala se repetia em todas as aulas observadas, e em

todos os encontros, Gilberto chegava atrasado ou em cima da hora, e preferia sentar-se longe dos outros colegas. Na aula observada no dia 11 de abril de 2018, a professora chegou a comentar da falta do participante na aula anterior. Também foi pedido, neste dia em particular, que os alunos trabalhassem em pares. Assim, uma colega – a única com quem o estudante havia previamente feito contato ao chegar – sentou-se ao seu lado e Gilberto não demonstrou resistência. A aula, ministrada toda em inglês, assim como as outras observadas, tinha por objetivo práticas de interação, tendo como base perguntas e respostas escritas em tiras de papel. Gilberto se comunicou em inglês sem demonstrar grandes problemas, porém, ainda assim, em voz baixa, e apenas com a colega a seu lado – os outros alunos compartilharam suas repostas com toda a turma.

Em outra aula observada, na semana seguinte, no dia 19 de abril, Gilberto não estava presente. Semanas depois, no dia 16 de maio, Gilberto estava presente. A turma demonstrava animação pelas atividades, por vezes reagindo com piadas, ao passo que o participante não ria do que era dito.

“Gilberto não reage às piadas da professora/dos colegas.”

“Como visto anteriormente, [o participante] faz o que é pedido, porém, sai da sala algumas vezes.”

“[Participante] deixa a aula antes do horário.”

(Notas de campo, participante 2, 16/05/2018)

Em entrevista posterior à primeira aula observada, indaguei do participante o motivo de seu afastamento em relação à sua turma. Gilberto respondeu que o motivo não advinha dos seus colegas, em particular, e sim, de aspectos de sua personalidade.

“Às vezes, [me afasto] porque o povo é chato [risos], mas (...) nessa aula não é isso. É mais pela minha personalidade mesmo. Sei que inglês é uma aula de interagir e tudo, só que não hexito nessa hora. Sei que eventualmente vai acabar tendo interação, mas o motivo principal de eu ficar quieto assim é minha personalidade, por eu não ser muito falante.”

(Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

Tendo como base respostas anteriores e também esta resposta, perguntei se o jovem preferia estudar sozinho. Gilberto reconhece a importância de praticar em sala de aula, reforçando que é importante, em especial, para o desenvolvimento da habilidade de fala; entretanto, repete que prefere estudar sozinho.

“Eu acho melhor [praticar inglês] em casa porque tem mais liberdade, pra mim, por exemplo. Mesmo quando tenho as leituras, ou o hábito de falar consigo mesmo, na questão de praticar... (...) Não que eu ache que dentro da sala de aula seja ruim, eu acho que é muito importante sim, mas por questões de personalidade e tudo, prefiro em casa porque eu tenho mais meu próprio espaço.”

(Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

Combinando as informações geradas, perguntei se sua introversão surgiu a partir do momento em que foi inserido ao ambiente acadêmico. Gilberto relembra de momentos vividos no ensino médio, e como, de fato, sempre foi um indivíduo mais introspectivo, o que foi exacerbado com o convívio em universidade.

“Eu era já [uma pessoa introvertida], depois eu comecei a ficar mais ainda. No ensino médio, fundamental, como eu estudava no colégio público, e todos os meus colegas da época eram da mesma classe [social], ou mais baixa ainda, a gente compartilhava de todas as experiências, nada muito intelectualizado, era uma coisa bem mais... vamos dizer assim, as experiências que a gente tem, sabe, das coisas humildes. E no ensino médio, principalmente colégio público, as pessoas não se dão conta daquilo, então... Nessa época, comparando com as pessoas de lá, eu era mais introvertido [que os colegas].”

(Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

Gilberto admite que a transformação não foi grande. No entanto, percebe como a influência do meio o fez se calar mais do que antes – se anteriormente, sua personalidade era retraída, ao se ver entre pessoas com potencial comportamento julgador, a frequência de sua fala foi diminuída. A

conclusão, então, partida do próprio rapaz, é que estar entre pessoas de classe social tão díspar quando comparada a sua o fez se relegar a um lugar de silêncio.

“Não foi uma transfiguração, mas quando eu saí do ensino médio e comecei a ingressar nessa área de [curso de extensão] e depois faculdade, comecei a ficar muito mais introvertido por causa desse constrangimento. É um choque social, assim, sabe, quando você sai de um lugar que você tá... pertence a certa classe, todo mundo nessa mesma situação, e vai prum lugar... Num contexto em que não é bem assim, pessoas com classe mais alta, e você vai falando das experiências, as pessoas ficam chocadas. Só que aos poucos a gente vai lidando, com novas amizades, mas mesmo assim ainda tem e essa introversão teve uma influência grande.”

(Gilberto, entrevista 3, 20/04/2018)

4.2.2 Alienação e investimento

Gilberto é um rapaz tímido, que relata problemas relacionados a ansiedade e sugere que o ambiente formal de ensino pode, por vezes, servir de gatilho. Gilberto tem semblante calmo e tranquilo, e fala com voz baixa e suave. Seu comportamento também se difere do que é considerado estereótipo de pessoas negras. À primeira vista, o que seria esperado dele seria oposto ao esperado de Jane – por ter comportamento mais calmo, talvez fosse esperada falta de consciência de classe e militância. Gilberto não faz parte de movimentos sociais, porém ao conversar sobre suas opiniões, ele demonstra ideais fortes e bem definidos sobre como enxerga sua trajetória e como percebe sua raça e sua condição social tomando forma a partir de suas experiências.

Em seu texto de 2011, Norton e McKinney relembram que, no que tange os estudos sobre aquisição de segunda língua, três aspectos identitários são relevantes, sendo eles: a ideia de que identidade é múltipla, de natureza não-unitária; o construto de que identidade é uma constante área de desafios pessoais para o indivíduo; e, por fim, que a identidade do sujeito está em constante mudança. Tais conceitos são válidos para Jane, assim como para

Gilberto, e para qualquer outro aprendiz. No caso de Gilberto, em particular, percebe-se que características de sua personalidade, o que podemos associar à identidade do sujeito, não necessariamente mudaram – foram, no entanto, intensificadas com o deslocamento de ambientes.

Aos aspectos citados por Norton and McKinney (2011), que podem auxiliar na análise dos comportamentos do indivíduos, pode-se associar os conceitos de ambivalência, trabalhados por Block (2007). O autor descreve o termo como “uma outra forma de conflito – uma que é mais óbvia e profunda – [e que] surge quando o indivíduo transita entre fronteiras geográficas ou socioculturais” (BLOCK, 2007, p. 20). Block (2007) afirma que em situações assim, o sujeito percebe-se buscando estabilidade e balanço, em um processo dolorido e desafiador, em especial, devido às transformações que as referências, anteriormente mantidas como base para o sujeito, sofreram. Gilberto entende sua personalidade como ponto de partida para seu afastamento em relação ao grupo e ao ambiente do qual faz parte. Contudo, também percebe, de modo direto e esclarecido, que se perceber entre pessoas de origem diferente, cuja trajetória de vida estabelece relações de poder, o coloca no lugar de silêncio.

Assim, ao relatar suas histórias em aulas de inglês com pessoas de outros grupos sociais, especialmente os considerados dominantes, Gilberto relembra se sentir alvo de brincadeiras, e relata perceber claramente a relação entre o comportamento dos colegas e sua identidade racial e social. Tendo em vista os conceitos de motivação, traçados a partir da psicologia social, tendo como fim a quantificação do compromisso de um aprendiz com a língua alvo (NORTON e MCKINNEY, 2011, p. 74), o comportamento de Gilberto, especialmente o observado em sala, seria categorizado como “não motivado”. O que Norton (1995, 2015) propõe, no entanto, é uma análise de aprendizes a partir do conceito de investimento, no qual o aluno é visto por lentes sociais, tendo em consideração para análise, também, o meio do qual o aluno faz parte. Segundo Norton (1995, 2015), a motivação do aprendiz – interna e pessoal – não é suficiente para ditar como se dará seu comportamento em sala. De acordo com os relatos de Gilberto, e de como se deu seu interesse pela língua inglesa e pelo estudo de línguas, conclui-se que o aluno poderia ser avaliado

como “altamente motivado”. Entretanto, seu investimento está direcionado a atividades individuais caseiras. O investimento em sala de aula pode ser analisado como mínimo devido a relações de poder que fazem com que o ambiente escolar seja hostil, marcado no aluno através de experiências passadas. Ao olhar para o que é feito em sala como motivação, apenas, Gilberto teria toda sua trajetória de vida, sua posição em classes sociais distintas e também a forma como seu meio o trata ignorados. Focar em investimento seria uma forma de entender qual o papel do social no desenvolvimento e envolvimento do indivíduo no seu processo de aprendizagem. É, também, compreender que há sempre uma ambivalência decorrente de questões externas ao indivíduo que o coloca entre seu desejo interior de aprender uma língua e suas formas de investir na prática.

4.3 Maria Flor

“E, dependendo, do lugar, a gente não é considerado negro.”

Maria Flor é uma mulher negra de 27 anos. Nascida em São Paulo, Maria cresceu no Ceará e, de acordo com seus relatos, perceber sua negritude só foi possível com o deslocamento de regiões.

A jovem é filha de uma família nordestina – mãe cearense e pai baiano – que migrou para a capital de São Paulo pouco antes de seu nascimento em busca de melhores condições de vida. Ainda bebê, migrou de volta para a terra de sua mãe, sendo criada por sua progenitora e seus avós. Devido aos movimentos migratórios, teve algumas partes de sua vida tendo mais contato com sua avó e, outras, com sua mãe e irmãs.

Seu contato com inglês surgiu, inicialmente, a partir de esforços de sua mãe, que via na língua uma forma de ascensão social e, tentava, pela sua família, arcar com as despesas do que fosse necessário para uma melhor qualidade de vida.

“Pra falar a verdade, inicialmente, [me interessei por inglês] porque minha mãe, ela tinha essa visão bem empreendedora... (...) Ela nunca conseguiu as coisas, e ela sempre quis trabalhar muito pra falar assim ‘Olha, (...) você vai ter agora o que eu não pude ter, então (...) o dinheiro que eu tiver, você

vai cuidar das suas coisas também', e assim com toda minha família. E ela via que eu gostava muito de estudar, então todo o curso que tinha... Curso de secretariado, curso de fazer sabão, ela me colocava. [risos]"

(Maria Flor, entrevista 1, 28/07/2017)

Maria admite que o contato inicial não surgiu de gostos pessoais relacionados à produção cultural de países de língua inglesa. No entanto, por ter afinidade com estudos de idiomas, acabou por criar afeição em relação ao aprendizado da língua. Também admite o teor prático e funcional que a levou ao estudo. Por fim, a jovem também relembra seus sonhos visionários, que, desde cedo, já envolviam pesquisa e pós-graduação, como ilustrados nos excertos abaixo:

"Foi assim que eu tive realmente contato com inglês enquanto oralidade, de aprender inglês, de estudar, de fazer as coisas. Fora isso, era mais na escola mesmo, e eu sempre gostei muito de estudar, de falar, gostava de aprender línguas, essas coisas assim. Não vou nem dizer que foi por causa de música porque não. Eu gostava de escutar, gostava de ver filmes, mas não foi realmente por essas coisas."

(Maria Flor, entrevista 1, 28/07/2017)

"Eu acho que era mais o entendimento da época, que ainda reverbera hoje, 'inglês vai ser importante, vai ajudar no seu emprego, você vai conseguir fazer as coisas', aí quando a gente começa a aprender é 'ah, gosto. Gosto de vir ao curso, gosto da língua', né? Foi assim."

(Maria Flor, entrevista 1, 28/07/2017)

"Adoro estudar, quero fazer um mestrado, quero fazer um doutorado', isso desde criança."

(Maria Flor, entrevista 1, 28/07/2017)

Quando perguntada sobre sua escolha pela língua inglesa, Maria relembra que, para pessoas de sua classe social, não havia um leque de possibilidades – língua estrangeira significava sempre, popularmente, inglês e

espanhol. Devido ao seu alcance, difundido através de crenças e produções culturais norte-americanas, a língua escolhida foi a inglesa.

“A gente tinha que fazer o curso na outra cidade, Aracati, né, e... Só tinha curso de inglês e espanhol, porque é como se... francês, essas outras línguas, fossem muito irreais, fossem... estivessem muito longe, sei lá.”

(Maria Flor, entrevista 1, 28/07/2017)

“Por isso que foi o inglês. Só tinha essas duas opções, e o que a gente entendia como ‘música internacional’ é música em inglês, né. As pessoas que falam enrolado... era inglês, então era inglês que a gente queria aprender. [risos]”

(Maria Flor, entrevista 1, 28/07/2017)

Sobre o aprendizado da língua, a jovem comenta dificuldades em encontrar pessoas que também tivessem contato com o idioma em um período em que acesso à internet era, ainda, privilégio de famílias mais abastadas. A jovem reconta, porém, que a maior estratégia para desenvolver seu aprendizado foi, por fim, exercer o papel de professora de inglês.

“Eu não tinha muito acesso ao material, a listening, essas coisas assim, internet! Internet era super cara na lan house. [risos] Não tinha. Então era assim, CDzinho do curso, ficava lá repetindo, e eu ficava ‘ai, eu acho tão frustrante ficar escutando aquele sonzinho, mecanicozinho...’ Ah, eu não gostava, né? Então, assim, acho que isso. O que mais que dificulta aprendizagem da língua... Não, acho que era mais isso mesmo.”

(Maria Flor, entrevista 1, 28/07/2017)

“Eu acho que o que mais me ajudou na minha trajetória pra aprender a língua inglesa foi lecionar. Porque uma coisa é a gente aprender... Pra gente ensinar, a gente tem que estudar três, quatro, cinco mil vezes mais. (...) Minha trajetória [com o aprendizado de língua inglesa] foi bem assim. (...) É muito esforço, muito trabalho, de mamãe, de todas as pessoas, e o bom coração de várias pessoas.”

(Maria Flor, entrevista 1, 28/07/2017)

Maria enveredou pela área de Letras devido ao seu interesse pelo curso, latente desde tenra idade. Seu emprego dos sonhos sempre foi lecionar. Assim, ao ter uma oportunidade de exercer a função, a jovem o fez. Tinha quinze anos na época, e começou, inicialmente, pelo ensino de língua inglesa. Ela também reforça sua paixão pela docência, percebida em momentos informais entre colegas.

“Desde criança, criança cinco anos, quando as pessoas perguntavam ‘o que você vai ser quando crescer?’, eu falava que queria ser professora.”

(Maria Flor, entrevista 1, 28/07/2017)

“Tinha quinze anos, aí eu fui... Eu terminei o curso da Fisk e virei professora de lá.”

(Maria Flor, entrevista 1, 28/07/2017)

“Se eu encontrasse alguma pessoa que quisesse aprender, aí eu ficava muito feliz, então, na escola, eu ficava com meus amigos e eu ensinava, eu gostava disso.”

(Maria Flor, entrevista 1, 28/07/2017)

Maria Flor sempre estudou em escola pública e seu ingresso na universidade se deu pouco após a finalização do ensino médio. Seus estudos foram sempre em escola pública.

“Sempre escola pública. Nunca estudei em escola particular. Sempre escola pública.”

(Maria Flor, entrevista 1, 28/07/2017)

O ingresso na universidade se deu, então, em uma instituição estadual no Rio Grande do Norte. Ao ser perguntada sobre o uso de cotas raciais, Maria disse que não aconteceu, e um dos motivos estava em como ela poderia ser lida racialmente.

“Tinha só... cotas... cotas de escola pública. E... dependendo... do lugar, a gente não é considerado negro. (...) Sou muito branca pra ser negra. [risos]”

(Maria Flor, entrevista 1, 28/07/2017)

Em entrevista posterior, quando perguntada sobre sua presença na universidade e o quanto parte do ambiente acadêmico ela se sentia, Maria relembrou momentos de exclusão. No entanto, seu afastamento se devia ao fato de que, de acordo com os professores e com o resto da turma, haveria uma separação nítida entre seu nível e o nível dos colegas, o que trazia, para eles, um sentimento de intimidação.

“Eu me sentia parte da turma porque eu gostava da turma, mas em relação às aulas de inglês, eu era a excluída da turma, né, mas lá porque tinha esse grande *gap* entre as pessoas que sabiam um pouco mais e as que não sabiam, então eu fiquei impedida de participar das aulas de inglês. (...) Não me sentia parte da comunidade.

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Maria também relata situações de dificuldades financeiras, compartilhadas com alguns de seus colegas, o que gerava comentários elitistas de outros alunos. Os relatos de Maria apontam para a falta de estrutura e assistência na universidade para estudantes carentes, além da falta de preparo dos professores diante situações como essas.

“A gente não tinha dinheiro pra pagar [o livro], e os professores falavam ‘vocês não podem plagiar, não podem tirar xerox desse material.’ A gente comprou, fez das tripas coração pra comprar o primeiro livro, depois a gente não usou não. [risos] (...) Nós éramos de uma turma de uma realidade que não é só minha, até hoje isso acontece, que a gente falava ‘meu Deus, eu tô rica, tenho um real, e é só pra fazer xerox dos textos dos professores.’ Então, era essa a cultura de xerox mesmo, né?”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Ao compartilhar sua história, Maria reflete sobre o caráter excludente do curso de Letras, e como, embora tenha seguido carreira acadêmica, sua vivência não se reflete na experiência de muitos de seus colegas, os quais não conseguiram, por diversos motivos, seguir os mesmos passos. Maria também pensa em possíveis soluções para esses alunos, contrastando sua perspectiva com a visão que comumente ouvia de colegas de curso.

“Daí, já tem uma outra questão excludente, se a gente for olhar. Bem forte. As pessoas que estavam lá... Por que que havia esse esforço tão grande? Porque as pessoas iam porque queriam ser professoras de inglês, mas elas nunca tiveram escola, elas tiveram um ensino muito deficiente... Elas viam, assim, que... que... Muitas mesmo ficaram na... na... na graduação... Que eu tô agora... tô no doutorado, mas tive colegas que há, sei lá, três, quatro anos terminaram a graduação porque ficavam no inglês e, por isso, não conseguiam mais, também, acompanhar literatura de forma alguma, e assim... O curso, em si, é excludente.”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

“Então, [os colegas] falavam que não faziam [provas de habilidade específica], (...) ‘professor, se a pessoa não sabe [inglês], por que que entra? Que justamente atrapalha, a gente tem um nível lá embaixo... Por que essas pessoas não são barradas no início?’ Eles falavam... Porque tem uma questão muito excludente, a gente tem um ensino deficiente... Desde o ensino médio, a gente vai barrar essas pessoas de entrarem na graduação? Isso não pode.”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Sobre representatividade no material didático, Maria foi bastante enfática, falando que sua imagem não era refletida nos livros, os quais reproduzem estereótipos de uma cultura dominante. A jovem também concluiu que a falta de representatividade representa uma tentativa de evitar questões polêmicas em sala de aula, a fim de manter lições “neutras” sobre língua.

“Ah, não! Não. Não, o material didático, ele... ele reproduz um estereótipo de cultura dominante, (...) forte, então, você tem aquelas questões de... ‘*Mariah is beautiful*’, e é uma menina branca, loirinha, bonitinha... Você vê uma pessoa do Brasil, tá lá na rede, no meio da mata, moreno... ou negro... (...) Então, não, livro didático, cê não vê, geralmente, pessoas com cabelo cacheado, não vê mulheres super inteligentes... Questões de raça, questões de... Simples, de língua mesmo, não são discutidas nos livros. Os livros têm uma realidade muito plástica, eu acho, assim, sabe? Porque não é uma realidade... É uma visão da realidade. Parte da realidade, né, que é

cristalizada, e que a gente pensa ‘em sala de aula de inglês, nós vamos aprender a língua, nós vamos discutir sobre a língua e nós não vamos trazer essas questões que podem ser muito polêmicas para os alunos.’”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Quando questionada sobre branqueamento, a entrevista tomou outro rumo, e Maria compartilhou sua história de identidade racial como algo relativamente novo, devido ao fato de que, dentro de sua família, a própria identificação enquanto pessoa negra não acontece – embora seja uma família, segundo ela, de pessoas negras. Maria também relembra como o rótulo era sempre escolhido e atribuído a partir do tom de pele – se a pele é clara, mesmo que não seja lida como branca, ela não poderia ser negra.

“Na minha família, a gente via: minha mãe é negra, minha irmã as pessoas chamam de morena, e eu, na minha família, era chamada de branquinha. Isso quando nova, né? Aí, depois, a gente percebe muito qual era o entendimento que eu tinha, de criança mesmo, de adolescente... Era cor de pele. Eu falava ‘Então, eu sou parda.’ (...) Na minha certidão de nascimento tem branca. Eu falava ‘eu não sou branca, mas eu também não sou da cor de mamãe nem de [minha irmã]... O meu pai é mais clarinho também.’ Eu falava ‘eu sou parda. Se for olhar cor, eu sou parda.’”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Maria também relembra que questões raciais não eram discutidas. Sua identificação enquanto mulher negra surgiu apenas mais tarde, quando adulta, ingressante na pós graduação. A doutoranda relembra se sentir surpresa; todavia, a surpresa teria sido substituída por entendimento de si. Ainda assim, sua identidade racial foi questionada por sua mãe. Seu posicionamento acerca de sua identidade racial é, então, baseado no/adaptável ao que o outro lê.

“E essas questões, elas não eram tão discutidas. Minha mãe nunca falou ‘minha filha, você é negra.’ Não. Eu só entendi que eu era negra quando (...) eu (...) passei, sei lá, no mestrado... Nem no mestrado, mais velha, que as pessoas começaram a questionar e falar assim ‘ai, acho lindo negra assim.’ Eu olhava

e pensava assim ‘eu sou negra?’ Aí, eu ficava ‘ah, tá certo. Tá. Eu consigo ver algumas coisas mesmo.’ Né? Se for olhar por questões étnicas, né, tem algumas características. (...) Aí, [minha mãe diz] mas você não é negra, Maria. Por que você tá respondendo que você é negra se você não é negra?”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

“Se a pessoa me chama de negra, eu não tenho problema algum. Sou feliz, entendo. Se a pessoa me chama de branca, eu sei que não sou branca, mas eu tenho alguns privilégios que outras pessoas mais escuras, ou negras, não tem.”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Não obstante, ao discutir branqueamento, Maria demonstra inquietude em ser colocada dentro de rótulos pré-definidos, afirmando que há uma quantidade de identidades raciais às quais ela pode ser associada, especialmente no contexto da miscigenação racial, presente no Brasil.

“Quando falam pra mim, eu não me doo, não é? Não sinto que é um desaforo ‘ah, me chamaram de negra’, de forma alguma. Eu falo ‘certo’, mas eu não sou só isso. Eu não sou só negra. Eu também sou índia... E quando eu falava assim, eu me entendo como brasileira porque eu me entendo muito de mestiço, e eu não vejo mistura como uma coisa ruim. Não vejo mistura enquanto uma coisa ‘olhe, eu tô negando minha negritude, eu tô negando tudo o que meu povo sofreu.’ Não.”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Maria também questiona cobranças que ouviu de pessoas negras militantes, e recorre à metáfora de pacotes associados a indivíduos de acordo com sua posição social e com o grupo do qual faz parte. Maria fala que deseja “rasgar os pacotes”.

“Mas você é católica? Não, minha filha, [tem que ser do] candomblé, [da] umbanda...’ Tá me entendendo, assim? Que você é mulher, vem com um pacote, né? Você é negra, vem com um pacote. Você é branca, você vem com um pacote. Por que que eu tenho que vestir esse pacote? Eu quero ter um monte de pacotinho. [risos] Eu quero mandar nos pacotinhos,

assim, abrir todos os pacotinhos, rasgar os pacotinhos quando eu quiser...”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Seguindo a mesma linha de raciocínio, a jovem questiona, também, os estereótipos associados à negritude que, segundo a estudante, decorrem da falta de diversidade e representatividade. No entanto, Maria comemora melhoras sociais, enquanto reforça que há muito pela frente, especialmente no que tange gênero e raça.

“Por que que a gente tem que ter uma baixa escolaridade? Por que que a gente tem que ser as da favela? Por que a gente tem que ser as gostosas que dançam até o chão lá no baile? Não! A gente não é assim! E todas as pessoas que moram na favela são assim? Não são! Então, a gente não tem representatividade... Mesmo! Mesmo. [risos]”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

“Eu acho que... alguns espaços... justamente por causa dessa luta do movimento negro, e por causa de uma luta de vários movimentos, que você começa a ver essas coisas aparecendo, mas até se a gente pensar de mulher... Mulher mesmo, até hoje é difícil você encontrar mulheres cientistas. Brancas! Quanto mais, nós [mulheres negras]... Né?”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Ainda conversando sobre branqueamento e representatividade, Maria reflete sobre a presença de pessoas negras em sua cidade natal, e recorre à noção “tipos de negros”, difundida popularmente como uma escala – ela usa jocosamente a expressão “*degree* de cor” – usada para definir níveis de negritude.

“Tem muito mais pardos, sim, e tem alguns negros, geralmente [esse negro é] o ‘neguinho... negão...’ Tanto que quando você vê que vem um haitiano, uma pessoa assim [de pele retinta]... ‘Cê (...) fala ‘é africano’, não é? Porque é outro tipo... Assim como quando vem de Salvador... ‘Cê já fala ‘Eita! É de Salvador’. É outro negro, né? O nosso [de Fortim – CE] parece que é um negócio mais queimado do sol, meio assim, sabe?

Da minha cor pr'um... um pouquinho mais escuro também. (...) Eu tô falando igual a meu namorado... *Degree! Degree* de cor. Pelo amor de Deus, viu? Pelo amor de Deus! [risos]"

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Quando indagada sobre o posicionamento dos professores frente ao branqueamento, Maria afirma que não havia tentativa de subvertê-lo. Contudo, a estudante entende que se isentar da discussão pode vir de diversas questões, como a cultura naturalizada da democracia racial (FERREIRA, 2009) ou o receio de causar desconforto em sala de aula. Ela então volta à questão da leitura racial e como, no Nordeste, não era lida como negra – assim, as identidades associadas a si eram outras.

"Eu penso que é muito cultural. Cultural de, assim, é uma coisa estabelecida, naturalizada, e as pessoas não discutiam sobre [raça]... É como se fosse assim, ó, 'eu aprendi dessa forma, então eu vou ser professor dessa forma.' Você não via os professores questionar sobre as coisas. (...) Então, eu acho que é formação mesmo, sabe? (...) Talvez, [também] por causa do medo de tratar com esses assuntos, não é? Não é todo professor que gosta de dissenso, que vai haver briga, que vai causar desconforto... Que causa desconforto, sim, né? Dependendo... causa desconforto..."

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

"Não acho que eles me viam como uma negra também. Eu era Maria, a cearense. Pronto, lá, eu era a cearense porque eu estudei no Rio Grande do Norte, né? Então, era isso. Eu acho que a gente tem várias identidades, né? Então, lá, como eu lhe falei, eu era a estudante... Eu era vista, então, enquanto a cearense, enquanto professora da Fisk, enquanto inteligente, a que fazia parte do projeto de pesquisa... Então... Outros estereótipos não me eram tão associados.

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Maria também acredita que raça é, para a comunidade acadêmica no geral, um tema tabu, o que, conseqüentemente, está ausente da formação de professores. A estudante ainda reconhece que muito material produzido por

estudiosos negros só chegou até ela tardiamente, e relaciona o fato ao tabu associado ao tema.

“Eu acho que, para além de tema tabu, eu penso na própria formação deles mesmo, ou, então... Pode ser da própria instituição, né, porque, por exemplo, quando eu participei [de um evento] na Bahia, na UFBA... Gente, tem umas mulheres maravilhosas, todos os autores, todas as autoras negras do movimento... Eu nunca ouvi falar aqui.”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Maria também acredita que é preciso haver algum nível de conexão pessoal com o tópico raça para que seja discutido em sala. Em sua opinião, o professor percebe mais facilmente a necessidade da discussão se tiver vivências no assunto. A jovem afirma que isso é comum em diversos grupos marginalizados.

“Eu lembro, sim, dessa professora de literatura, ela problematizava muito as questões feministas porque ela era feminista, ela era lésbica... então, ela tinha essa [vivência]... Né? Ela levantava essa bandeira. (...) Eu acho, assim: o professor que discute essas questões, ele tem essa vivência ou ele se importa com isso.”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Maria também retoma a discussão sobre o mito da democracia racial (FERREIRA, 2009), afirmando que, embora plural, o Brasil tem a marca do preconceito velado, o que faz com que o tema raça seja tabu e, conseqüentemente, as dinâmicas racistas de relação de poder sejam mantidas. Essa noção de invisibilidade do racismo a partir do peso do tabu é um ponto defendido por Tatum (2003), Bonilla-Silva (2003) e Kubota e Lin (2009).

“Raça é considerado um tema tabu. Eu penso [que é considerado tabu] talvez por todo mundo porque, assim, nós vivemos num país que a gente fala que é igual, e tem muito mais negro e não sei o quê, e a gente diz que não tem preconceito, mas ô país preconceituoso da moléstia! [risos] Né? Tem. A gente sente o preconceito contra a gente direto.

Né? E, assim, preconceito de todas as ordens... De todas as ordens mesmo, gente, não é só racial. De todas as ordens.”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

No entanto, a jovem demonstra empatia e compreensão aos professores que decidem não abordar o assunto por medo, apontando que é necessário ter “maturidade, prestígio e local” para tal.

“A pessoa fala assim ‘eu posso dar meu conteúdo ou eu posso vir falar sobre alguma coisa, sofrer preconceito, perder meu emprego.’ Que é muito comum, né? Então, é um assunto tabu. (...) Tem pessoas que têm maturidade e prestígio e local pra falar sobre isso e tem outras que não.”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Por prestígio, acredito que Maria esteja se referindo a estabilidade financeira e reconhecimento em sua área de atuação. Por local, um espaço de trabalho que tenha como objetivo abraçar as diferenças e promover a equidade social. Segundo Maria, sem um dos dois, é deveras arriscado, para um professor, abordar temas que podem ser considerados polêmicos em sala.

Ainda pensando em discussões promovidas em sala de aula, diferentemente dos participantes anteriores, Maria acredita que gênero é, também, um tema tabu. Entretanto, afirma que é um tabu associado a questões distintas quando comparado ao tema raça, e que a identidade de um indivíduo que abarque os dois grupos sociais sofre mais ataques advindos de preconceitos. Os exemplos abaixo ilustram essas posições da aluna:

“Muito! Gênero é muito tabu! Muito, porque (...) talvez seja uma coisa que incomode as pessoas, sabe? (...) As pessoas, elas se agarram muito em questões de religião, em questões de preconceito... Em concepções ou interpretações de religião.”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

“Eu acho [raça e gênero] tabus de ordens diferentes. Não vou dizer mais importante, menos importante. Não é, não é. Aí, se a gente for ampliar essa questão, se você é gay e ainda é

negro, aí! Né? (...) Eu acho que o incômodo é diferente, (...) talvez porque o preconceito contra o negro seja velado. (...) E contra o gênero, não. Sabe? Contra questões de gênero, não. As pessoas se doem muito, as pessoas se protegem muito, porque é como se fosse visto como uma doença, como se fosse visto como uma sem vergonhice, 'É negro, mas é limpinho, é trabalhador... mas gay?!' Sabe? ”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Por fim, quando questionada sobre suas práticas em sala de aula enquanto professora, Maria disse que pretende, sempre que possível, abordar as questões citadas. Para ela, a importância da abordagem está na inclusão dos alunos, visto que membros de grupos sociais marginalizados estarão presentes em suas aulas – eles estão ocupando os espaços assim como os representantes das classes dominantes – e é através da discussão dos temas ditos polêmicos que os alunos podem escolher não reproduzir ideais cristalizados de realidade que são baseados em relação de poder.

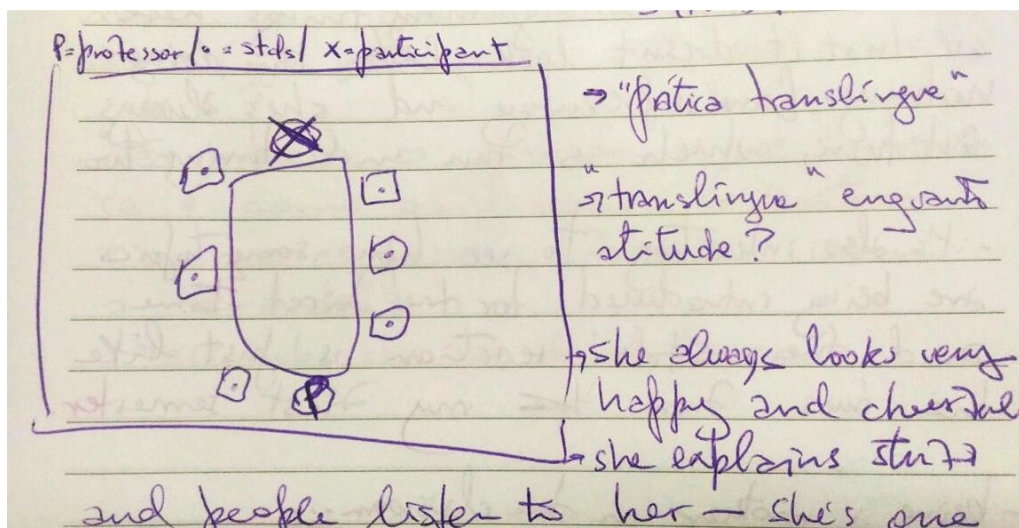
“Assim, não é um ‘eu vou tratar porque é uma questão polêmica’, não, [eu vou tratar] porque eu tenho certeza que vai ter um gay, que vai ter negro, que vai ter tudo na minha sala de aula. Por que que eu não vou tratar se faz parte da vida deles?”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

“São questões que se a pessoa não vê na escola, não vê nesses espaços de formação, onde é que ela vai ver? Ela só vai ficar reproduzindo coisa ruim também.”

(Maria Flor, entrevista 2, 16/10/2017)

Maria concluiu o mestrado em estudos linguísticos por uma universidade federal em Campina Grande – PB, e se mudou para Curitiba em 2017 a fim de seguir carreira acadêmica. Atualmente, está no segundo ano do doutorado. Para as observações de suas aulas, foi escolhida uma aula da pós graduação, ministrada às quartas e sextas, das 14h às 17h, entre os meses de julho e novembro. O ambiente das aulas era aconchegante, e oito alunas estavam presentes. A seguir, a imagem representa a organização da sala:



"T = professora / ° = alunos / X = participante"

"[Participante] sempre parece feliz e animada. Ela explica coisas e as pessoas a ouvem"

"Ambiente muito aconchegante"

"Talvez por ser uma aula de pós graduação, as pessoas não agem como nas aulas de graduação - o ambiente não parece hierarquizado."

"De oito alunas, [participante] é uma das duas negras"

"A aula é sobre multiletramentos e práticas translíngues - [participante] fala bastante e parece ter base teórica para todos os seus comentários."

"[Participante] menciona coisas que as outras alunas parecem não conhecer - talvez ela seja a única doutoranda do grupo?"

(Notas de campo, participante 3, 18/08/2018)

Como observado em sala, Maria ocupa uma posição de respeito entre os alunos da pós-graduação, que a ouvem e buscam nela experiências e reflexões que podem ajudá-los com seus trabalhos. A aluna sempre demonstra animação em sala e bastante conhecimento teórico, relevante para sua área de pesquisa. Ela se destaca, não somente por ser uma das poucas alunas negras no programa de pós-graduação da universidade que atende, como também pelo seu comportamento afetuoso em relação aos colegas.

4.3.2 Identidade racial transeunte

Maria também desafia estereótipos associados à negritude – tem 27 anos e está em seu segundo ano de doutorado, constantemente considerada uma das melhores alunas do programa de pós-graduação da universidade em que está matriculada.

Em termos de autoestima e autoconfiança, Maria demonstra percepção sobre sua trajetória de vida, e entendimento das dificuldades vividas pela sua família. No entanto, não relata problemas que ela teria identificado como decorrentes de sua classe racial – ela comenta que em termos de inglês, se sente segura sobre sua proficiência, especialmente depois de tantos anos de estudos científicos na área da linguística aplicada pela perspectiva pós-estruturalista. Sua única insegurança, segundo ela – compartilhada em conversa informal – vem do fato de ser nordestina. Maria relata ouvir comentários de pessoas de outras universidades – em especial do Sul e do Sudeste – “questionando a qualidade das universidades nordestinas”. Assim, neste ponto, Maria se torna uma representante da região quando fora dela, o que gera receios sobre impressões em meios acadêmicos.

O que mais se destaca na trajetória de Maria é perceber como o deslocamento do norte pro sul reverbera na identidade racial da participante. Embora tenha vivido os primeiros anos de sua vida em uma das regiões mais negras do país⁴⁴, Maria não ouvia as pessoas negras de sua família abraçando sua identidade racial. Assim, com o deslocamento, houve, também, uma mudança de vivências, o que causou estranhamento inicial, embora ela tenha facilmente conseguido entender o que aquilo representava.

De acordo com Gomes (1995) e Ferreira (2007), ao se pensar identidade racial no contexto brasileiro, percebe-se que a porção da construção de uma identidade negra, que poderia ser associada à ancestralidade por meio de traços físicos ditos negróides, perde a força em virtude da importância da cor da pele. Assim, por ter pele clara, embora tenha os atributos físicos de uma pessoa negra, Maria perde a construção de sua identidade negra durante a sua

⁴⁴ <https://g1.globo.com/economia/noticia/populacao-que-se-declara-preta-mantem-tendencia-de-crescimento-no-pais-aponta-ibge.ghtml>

infância. O surgimento da palavra “pardo” para se auto-definir nasce de uma identidade racial confusa, tendo em vista que é um termo para o local que reside no meio do espectro branco-preto; o afrodescendente que não goza do privilégio branco nem sofre diretamente a opressão violenta que recai sobre a negritude retinta – a participante, inclusive, demonstra consciência do seu lugar ao afirmar que, independentemente do que a digam, ela sabe que não é branca, porém possui alguns privilégios que outras pessoas mais escuras não têm.

Burton et al. (2010) descrevem o que acontece com sujeitos como Maria (e, possivelmente, com grande parte da população que se auto-declara parda⁴⁵) através do termo “colorismo”. Tendo como base os estudos de Burke (2008) e Hall (2005), os autores apontam que há uma distribuição de privilégio versus desvantagem que acontece devido à cor da pele do indivíduo. Os de pele mais clara teriam mais “vantagens sociais”, enquanto os negros retintos sofreriam violência de modo mais direto. Aspectos como textura do cabelo, cor dos olhos e características físicas associadas à negritude também podem funcionar como indicadores de mais ou menos violência. Entretanto, no Brasil, como pode também ser visto no relato de Maria, a leitura racial acaba tendo como base principalmente a cor de pele.

O que podemos interpretar sobre a trajetória de leitura racial de Maria, no entanto, com base nas discussões anteriores sobre raça, é que embora “pardo” seja a palavra que a jovem usou para representar o seu lugar no intervalo do binário, seu uso acabou por, também, perpetuar o limbo social composto de pessoas que não se identificam com qualquer um dos dois extremos. A essas pessoas é minada a consciência de como aspectos de sua história e trajetória podem ser diretamente influenciados por racismo – Maria pode perceber, desde cedo, a falta de representatividade no material didático, os estereótipos associados a mulheres negras e pessoas ditas pobres, a ideia de beleza eurocêntrica que a excluía; no entanto, ao não se ler como negra, embora sentisse as marcas do racismo, não poderia tomar para si a luta deste grupo racial; afinal, de acordo com sua mãe e outros indivíduos “negros de

⁴⁵ <https://g1.globo.com/economia/noticia/populacao-que-se-declara-preta-cresce-149-no-brasil-em-4-anos-aponta-ibge.ghtml>

verdade”, com a percepção nordestina de raça, a estudante não era negra. Através da não-consciência ou não-domínio de sua própria opressão, unidos às artimanhas do racismo institucional, é mantido o mito da democracia racial e, com ela, diversos obstáculos para desmantelamento do racismo. Por e para este grupo, os pardos, é moldada uma comunidade imaginada específica, e também uma comunidade de prática, marcada pela sensação mútua de não-pertencimento.

Quando Maria muda de região e chega ao Sul, sua leitura racial muda. Enquanto anteriormente, entre seus familiares negros, Maria era afastada deste rótulo, ao chegar ao estado sulista (e mesmo antes, no início de seus estudos de pós-graduação, ainda no nordeste), a identidade negra passou a ser “dada” a ela, sem que fosse necessário seu posicionamento pessoal. Assim, Maria afirma ter se percebido negra somente depois do mestrado, quando o assunto era trazido à tona, e o rótulo estabelecido por terceiros. Duas coisas podem ser interpretadas a partir disto. Primeiramente, a carga negativa associada à própria negritude que, juntamente ao mito da democracia racial e ao colorismo, faz com que pessoas negras busquem um afastamento da identidade negra. As experiências de Maria apontam que, no Nordeste, para ser negro, é preciso o tom de pele escuro – associado, ainda, a locais específicos, como o continente africano e o estado da Bahia – e qualquer outra coisa que marque um indivíduo racializado pode ser relevado frente a possíveis semelhanças com a branquitude. Em contrapartida, o *modus operandi* da região Sul – conhecida por sua população que, quando comparada ao Norte e Nordeste, é majoritariamente branca – é diferente. Para a população constituída de pessoas brancas, as que, por motivos estruturais, não costumam sofrer diretamente os efeitos destrutivos do racismo, a leitura racial de pessoas negras não causa dúvidas. Ser negro no Nordeste é diferente de ser negro no Sul do país. Assim sendo, é possível concluir que o próprio conceito de negritude e de identidade racial negra constituem-se a partir de ancestralidade, fenótipos, cor de pele, e, tão relevante quanto, contexto geográfico no qual o sujeito esteja inserido.

Tratar questões de raça em sala de aula, desta forma, envolve também o entendimento e a reflexão contínua sobre o que é ser negro, como essa

identidade é construída em diferentes contextos e pode ser “dada” ou imposta a cada pessoa, e as demais identidades que estão associadas à negritude (como questões de classe social).

4.4 Mônica

“Não existe eu ser nordestina sem eu não ser branca.”

Mônica é uma jovem de 25 anos, nascida na Bahia e atualmente residente de Curitiba, que se identifica como mulher branca. Seu pai nasceu em Belém do Pará, e teve uma vida de constantes viagens como mestre de obras; se aposentou quando Mônica ainda era criança. Sua mãe é de Tuntum, no Maranhão, e passou a trabalhar como costureira depois que foi a Salvador, Bahia. Mônica viveu desde seu nascimento até o início da vida adulta com seus pais e dois irmãos mais velhos em um bairro periférico de Salvador. Estudou como bolsista em duas escolas particulares no ensino fundamental, e depois concluiu o médio em uma escola técnica federal.

Seu primeiro contato com o inglês surgiu pelo contato com músicas internacionais em língua inglesa, embora não tivesse qualquer interesse inicial em aprender a língua e, sim, de apenas entender as letras das canções.

“A primeira vez que eu lembro de ter contato com inglês querendo entender o que eu tava cantando... Porque eu sempre cantei inglês... No *embromation*... [canta alguns exemplos] Sabe, assim, tipo... De fato, eu até falava as palavras certas, porque eu ouvia a pronúncia, mas eu nunca tinha tido essa vontade de entender de fato.”

(Mônica, entrevista 1, 12/07/2017)

O interesse em aprender de fato surgiu da mistura entre apreciação estética pela língua e sensação de auto desafio, quando Mônica ainda estava cursando o ensino fundamental.

“Eu primeiro achava bonito, e depois eu... Eu sempre achei que (...) fosse uma coisa que eu tinha que fazer, assim (...) então foi quase um desafio. Mas eu sempre achei muito bonito, acho que foi uma das coisas que me fizeram também gostar. E querer. (...) Eu não lembro, mas eu sei que tava no

fundamental, acho que na sétima, oitava série, por aí (com doze, treze anos).”

(Mônica, entrevista 1, 12/07/2017)

A paixão pela música era uma constante e uma forma que a aprendiz usava para praticar a língua. Além disso, assim como Gilberto e Maria, Mônica relembra que a escolha por inglês não foi uma escolha real, visto que à sua parcela da população, o acesso a outras línguas tinha “portas fechadas” ou inexistentes – língua estrangeira só poderia significar inglês.

“Eu comecei bastante com músicas. Na verdade, música foi o primeiro contato de estudo linguístico de inglês e foi o mais constante. Então, sempre peguei letras e sempre peguei traduções e sempre tem o treinamento de pronúncia, etc, tudo veio com música.”

(Mônica, entrevista 1, 12/07/2017)

“[O inglês] foi a língua estrangeira que apareceu na minha frente, foi a mais acessível, então eu não tive uma escolha (...). ‘Era inglês ou francês ou espanhol...’ Eu nunca tive essa porta... Nunca houve... Nunca houve portas, era sempre língua estrangeira: inglês.”

(Mônica, entrevista 1, 12/07/2017)

Mônica também teve, ao final do ensino médio, a chance de ter ensino formal de inglês a partir de um curso de extensão, oferecido por uma universidade federal da Bahia. A estudante conta, porém, que não fez bom proveito da experiência.

“Acho que no último ano do ensino médio, comecei a fazer curso de inglês na UFBA, foi na ASSUFBA. Fiz dois anos, mas eu fui uma aluna muito horrível, desleixada, reprovei por falta, então eu não considero muito. Eu fiz quatro semestres, eu perdi no... no... todos eles no limite de falta e o último, realmente, não tive condições, não passei, daí eu larguei.”

(Mônica, entrevista 1, 12/07/2017)

Mônica enveredou por diversas áreas acadêmicas, tendo feito um ano de engenharia elétrica em Salvador, em uma universidade particular pelo ProUni. Em seguida, mudou-se para Curitiba para cursar engenharia de controle e automação, pela universidade que chamamos de A, deixando o curso após dois anos de estudos. Por fim, em 2015, decidiu por Letras português-inglês, ainda na universidade A. Sobre as mudanças de carreira, Mônica afirma que passar por outras áreas a ajudou a ter certeza sobre a escolha por Letras.

“Eu não fui direto pra Letras depois da escola, então eu já fui pra Letras sabendo que eu queria Letras. Por que eu queria Letras? Porque eu gosto muito de linguagem, porque eu gosto muito de língua, e porque eu gosto muito de português e de inglês. (...) Eu primeiro tive que eliminar as outras possibilidades que envolviam exatas, outras áreas, mas eu escolhi Letras porque realmente tenho muita afinidade com linguagem e com idiomas.”

(Mônica, entrevista 1, 12/07/2017)

Atualmente, Mônica cursa licenciatura em Letras-inglês e, por isso, tem aulas de inglês na faculdade. Quando perguntada sobre algum aspecto que dificulta ou dificultou seu aprendizado, Mônica é direta ao afirmar que a comparação com seu domínio do português é o que causa maiores dificuldades. Assim, Mônica não se considera proficiente da língua, devido à comparação a sua língua materna.

“Como eu tenho domínio do português, que é minha língua materna, que eu gosto bastante de ter, que eu acho que é bom... E o fato de ter esse domínio na minha língua materna faz com que eu queira sempre ter o mesmo nível de domínio da língua estrangeira. (...) Eu sempre tô ali, naquele nível do inglês que, quando tento conversar e (...) falar as coisas que eu quero dizer em português, e não [acho] equivalente em inglês, eu travo.”

(Mônica, entrevista 1, 12/07/2017)

“Mas como eu não tenho esse domínio igual ao que eu tenho do português, não consigo dizer que sou proficiente.”

(Mônica, entrevista 1, 12/07/2017)

Em entrevista posterior, Mônica respondeu perguntas sobre sentimento de pertencimento à sua turma. A resposta foi positiva embora ela perceba a diferença de condições financeiras entre si e os colegas. Em seguida, Mônica lista, então, brevemente alguns dos aspectos que a diferem dos colegas.

“Eu me sinto parte da turma, mas eu me sinto diferente da turma porque eles são bem diferentes. Acho que os *backgrounds* são bem diferentes. (...) O geral é que todo mundo ali é muito rico e aí as pessoas têm, tipo... Isso dificulta um pouco pra me sentir... pra me sentir perto deles no sentido de ser parecida. Só que eu não sinto que eu tô no lugar errado.”

(Mônica, entrevista 3, 17/10/2017)

“Sei lá, eu sou de outro lugar, eu passei por outros cursos, eu, neste momento, tô trabalhando... Isso não é *background* mas, tipo, o fato de precisar trabalhar e, na real... eles são muito aplicados, eles conseguem se dedicar bastante, e eu me sinto distante nesse sentido do quão dedicados ao curso eles são.”

(Mônica, entrevista 3, 17/10/2017)

Quando perguntada sobre representação em livros didáticos, Mônica faz coro aos outros participantes quando responde que nunca se percebeu no material usado em sala, em especial nos livros de inglês.

“Nunca me percebi [nos livros]. Na escola, tenho quase certeza que eu não pensava sobre isso (...). Até mesmo para as pessoas da minha cor [branca] porque são pessoas muito diferentes de mim. Eu sinto que, na verdade, ninguém aparece ali, de verdade. (...) Parece que tudo é muito plástico, não só porque, sei lá, livros de inglês falam de pessoas de cultura de países de língua inglesa, né. Mesmo assim, as realidades são muito engessadinhas, aquela coisa meio padrão eurocêntrico, né?”

(Mônica, entrevista 3, 17/10/2017)

Mônica relembra que poucos professores tentaram subverter o branqueamento e a falta de diversidade dos livros. Segundo seus relatos, uma professora tentava adaptar o conteúdo à realidade da turma, porém, sem usar termos que descrevessem relações de poder.

“No [inglês] avançado, eu tive uma professora que (...) não teve esse momento de falar sobre [branqueamento]... Tirando toda essa parte, tudo que [era] um tipo de problema relacionado a contexto pra equivaler à turma ela trazia dela, então, não era uma coisa ruim, nesse sentido, que prejudicava a aula, porque acredito que existe... tem que... tem que ter essa força do professor de trazer coisas que façam com que aquele livro seja adaptado para a turma, isso pensando no material mais diverso possível. Você precisa saber que sua turma, ela não é aquilo que tá no livro, então, ela precisa adaptar.”

(Mônica, entrevista 3, 17/10/2017)

Ainda assim, em questões de branqueamento, não havia muitas mudanças. Mônica acredita que isso se deve ao fato de que a maioria das pessoas da turma, assim como a própria professora, era branca.

“No caso dessa professora, ela não subvertia o branqueamento, mas eu acho que é porque ela é branca e a maioria das pessoas da turma eram brancas.”

(Mônica, entrevista 3, 17/10/2017)

Ao ser indagada sobre discussões acerca de raça na universidade, Mônica foi enfática ao dizer que simplesmente não acontecem. Além disso, ao refletir sobre o tema em questão ser tabu, Mônica acredita que seja esse o motivo que leve à falta de discussão. “O tema raça, na prática de ensino, ou o tema raça na... Sei lá, na parte da didática, na parte de aquisição de língua, não tem. Não tem uma discussão sobre raça.”

(Mônica, entrevista 3, 17/10/2017)

“Eu acho que sim porque não acontece, e porque parece que... que o ser tabu parece que responde por que que não acontece. Eu sinto que, como é uma coisa muito presente, e muito perceptível, e muito... Quando você olha, muito óbvia... Quando você, tipo, vai direcionar seu olhar, e você, sei lá, limpa o óculos e você enxerga, não tem como você não ver. Então, como é uma coisa desse nível, nessa intensidade, se você não aborda [raça] é porque é tabu.”

(Mônica, entrevista 3, 17/10/2017)

Quanto ao tema ser um tabu para ela pessoalmente, em particular, Mônica conta que não considera tabu – a questão está mais relacionada ao desconforto em falar de uma experiência que não é sua.

“Eu fico desconfortável de falar de raça quando... quando envolve essa coisa de experiência pessoal (...) eu fico desconfortável não por ser um tabu, mas é porque eu não posso falar. Eu não posso falar no sentido de... Eu não posso falar.”

(Mônica, entrevista 2, 17/10/2017)

Além disso, quanto ao tema ser tabu para os colegas, Mônica acredita que não seja, devido a situações passadas nos quais os estudantes estavam investidos em falar sobre o tema.

“Pela minha turma, particularmente, especificamente minha turma, acho que [raça] não [é tabu]... Eles discutem bastante, bastante, sobre todas as coisas.”

(Mônica, entrevista 3, 17/10/2017)

Sobre gênero, Mônica acredita não ser tabu, nem para si, nem para os professores e muito menos para os colegas. Seu compartilhamento de opiniões e experiências, dessa vez, está associado a se sentir segura para falar do assunto.

“[Gênero, pra mim], não [é tabu]. Não sei se é porque eu meio que já li muita coisa sobre, e já, por ter lido, consigo identificar muitas coisas, eu consigo... ter segurança pra falar sobre isso.

Acho que segurança também é uma coisa importante também para o fato de ser tabu ou não.”

(Mônica, entrevista 3, 17/10/2017)

Por fim, quando perguntada sobre sua atuação enquanto professora no futuro, e se acharia importante abordar os temas raça e gênero, a resposta dada foi positiva. Entretanto, Mônica atenta para o fato de que muito do que é discutido em sala de aula sobre os temas citados tem por objetivo apenas criar polêmicas e debates. A estudante mostra preocupação em falar sobre o assunto sem necessariamente seguir por este caminho.

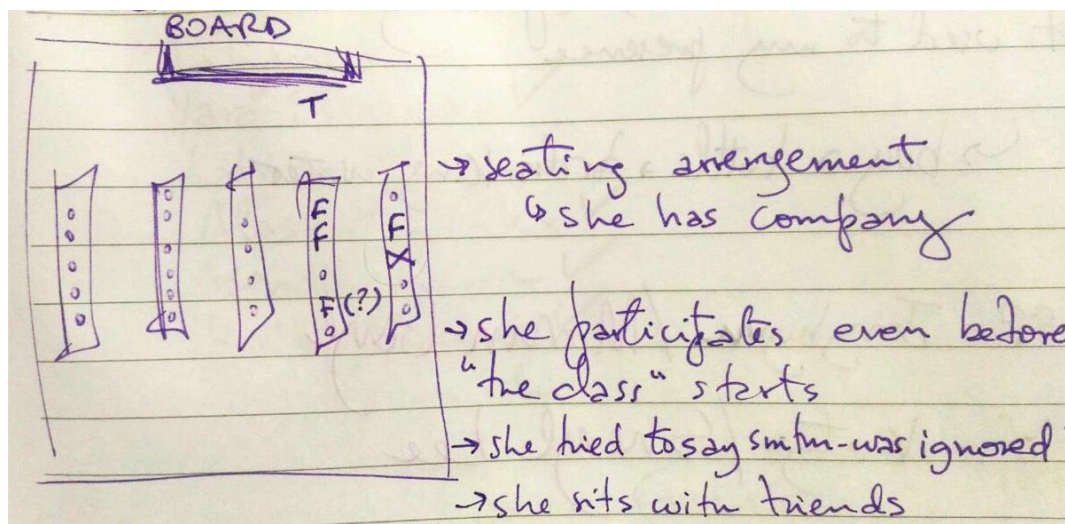
“Sim, porque eu acho que, primeiro, existe e é importante falar sobre.”

(Mônica, entrevista 3, 17/10/2017)

“Porque aí (...) realmente [o tema raça/gênero] é uma coisa que tá sendo usada, mas é porque é polêmica. Meu objetivo é trabalhar isso, trabalhar esse tipo de coisa sem ser o foco dessa coisa, sabe? Óbvio que, a partir do momento em que você insere isso, insere esse tema, ele precisa ser discutido e abordado com... respeito e cuidado, só que eu não quero... Meu objetivo não é usar isso pra treinar argumentação ou gerar debate, sabe?”

(Mônica, entrevista 3, 17/10/2017)

Adicionalmente às entrevistas, algumas aulas de Mônica foram observadas. Coincidentemente, a aula disponível para observação foi a mesma da participante Jane, Prática de Ensino, que acontecia às terças-feiras, à tarde. Mônica sempre chegou acompanhada, e sentava perto de amigos. A seguir, a imagem representa a organização da sala.



"T = professora / ° = alunos / F = amigos / X = participante"

"Ela participa da aula antes mesmo 'da aula' começar."

"[Participante] tentou falar algo, mas foi ignorada."

"Senta com amigos."

"Seu grupo apresenta uma atividade de warm up - o grupo se sai bem"

(Notas de campo, participante 4, 13/03/2018)

O comportamento amigável e jocoso da participante se repete em todas as aulas observadas. Tal comportamento também é visto em seu relato no diário. A estudante conta sobre uma apresentação em inglês e reflete sobre como é difícil manter a eloquência nesse contexto.

"Tem uma coisa na vida que eu tenho, e que eu não apenas gosto de ter, como também uso em quase tudo na minha vida: eloquência. Um dos momentos mais interessantes de tornar essa característica em algo extremamente útil é na hora de apresentar trabalhos. Mas... Seria uma pena se isso só existisse em português, né... Pois é."

(Diário, Mônica, 06/09/2017)

Por Mônica ser racialmente ambígua, tive dificuldades em encontrar a ligação entre raça e aprendizado de língua na trajetória dela, em especial pelo seu próprio posicionamento de se referir a si mesma como mulher branca.

Decidimos, então, por uma entrevista final, na qual eu perguntaria diretamente a opinião dela sobre o assunto. Ao ouvir a pergunta, a jovem disse que também não consegue ver a ligação. Entretanto, Mônica se questiona: não há ligação porque ela não existe ou é apenas difícil se analisar imparcialmente? Mônica também disse que se sente confusa sobre questões de raça, especialmente porque, durante todos os anos de sua juventude, raça não era uma questão, e somente com o deslocamento de regiões passou a ser.

“Até nas coisas de identidade, raça, e tal... Isso pra mim nunca tinha sido uma coisa até chegar [em Curitiba]. Então, tudo isso ainda é difícil encaixar (...) nas minhas experiências de vida.”

(Mônica, entrevista 4, 24/04/2018)

Também relembramos conversas anteriores nas quais a estudante comentou que era famosa por ser “a aluna pobre” no ensino médio. Ao ser indagada sobre mudanças em relação a esse perfil, Mônica conta que continua se sentindo no mesmo lugar.

“Eu continuo sendo ‘a pobre’. É difícil, na verdade, checar ou entender a realidade de todas as pessoas que andam com você (...) na faculdade. (...) Mas depois de um tempo, a gente percebe que, no meu círculo, por exemplo... Só ando com gente que nunca passou dificuldade financeira na vida.”

(Mônica, entrevista 4, 24/04/2018)

Pedi que a participante refletisse sobre esse aspecto de sua identidade e como isso poderia influenciar ou não em sua trajetória de aprendizado de língua. A jovem reconta sobre como uma tentativa de autoafirmação surgia devido ao seu pertencimento à classe social marginalizada. No entanto, ela afirma que sua vivência na faculdade, em partes, segundo ela, devido à maturidade, é diferente.

“Consigo enxergar uma coisa meio clara quando é sobre... (...) Autoafirmação. Na [escola técnica], eu fazia questão de ser muito boa porque eu já era pobre. Já era esperado de mim, da menina de Cajazeiras (periferia de Salvador)... que não era pra ser alguma coisa. Não era pra eu ser a melhor da turma, mas eu fazia questão de ser. Só que, isso depois de um

tempo, foi cansando, daí eu desisti. (...) Na faculdade, (...) talvez role isso [ainda], mas não na mesma intensidade do ensino médio. (...)

(Mônica, entrevista 4, 24/04/2018)

Ainda assim, a jovem confirma que a expectativa em torno de sua própria capacidade segue sendo alta. Ela relaciona a expectativa a um mecanismo de defesa, partido do convívio com pessoas que possam ser xenofóbicas ou elitistas.

“Eu posso, por exemplo, reprovar por falta, (...) mas eu sei que a minha qualidade de trabalho é sempre a boa. (...) Talvez eu só precise me reafirmar porque é fácil, principalmente aqui em Curitiba, por ser nordestina e não ser rica, ser menos do que as pessoas. Isso eu não aceito.”

(Mônica, entrevista 4, 24/04/2018)

Quando inquirida sobre discussões que abordassem raça em sala de aula, ela diz que seria importante, porém segue com receio de se colocar no local de fala da conversa. Ela se sente, no entanto, preparada e segura para falar sobre conceitos de classe.

“Eu ia gostar da [discussão] acontecendo porque eu acho importante, só que (...) não me sinto confortável pra falar sobre raça porque eu não consigo me encaixar em algum lugar perfeitamente. [Mas se fosse classe], aí sim! Eu acho que gostaria e inclusive incentivaria.”

(Mônica, entrevista 4, 24/04/2018)

Por fim, ao ser diretamente indagada sobre a leitura racial à qual é subjugada em Curitiba, particularmente, Mônica admite que é lida como não-branca, o que, conseqüentemente, a faz ser lida como negra em determinados ambientes. A jovem ainda reflete sobre racismo e xenofobia, e se questiona sobre a linha que separa as duas violências.

“[Em Curitiba, sou lida] como não-branca. Por conseguinte, negra. [risos] Mas, na verdade, eu acho que o não-branca é o real oficial. Eu acho que por associação, as pessoas colocam o não-branca [no mesmo pacote que “negra”].

(Mônica, entrevista 4, 24/04/2018)

“Até que ponto a xenofobia [contra] nordestinos também não é racista? (...) Eu percebo, eu sinto que há diferença no tratamento pela minha origem. Só que eu não posso dizer que é isso porque envolve racismo ou não. Ser lida como não-branca é a mesma coisa que ser lida como a nordestina? A parte do nordestina é muito clara, eu vejo a interferência, porque quando a gente estuda a parte do contexto (..) sempre surge ‘nordeste, Brasil, cultura’ (...) e eu sempre sou ‘a menina de Salvador’. Eu sei delimitar até onde vai ser do Nordeste e ser lida como não-branca? Não sei.”

(Mônica, entrevista 4, 24/04/2018)

É interessante notar que Mônica demonstra confusão quando fala sobre o assunto de raça, revelando que não consegue ter memórias nítidas de quando esse aspecto de sua identidade passou a ser lido de forma diferente. Por fim, para Mônica, a ligação entre os dois aspectos de sua identidade discutidos até aqui (raça e origem) é direta.

“Eu não consigo lembrar de momentos específicos em que não ser lida como branca surgiu como assunto, na verdade, porque nas aulas em si, (...) não houve um momento ou uma discussão sobre isso. Por isso que eu digo que, se surgisse, talvez ficasse claro de algum jeito, ou talvez isso apareça de outro jeito.”

(Mônica, entrevista 4, 24/04/2018)

“Não existe eu ser nordestina sem eu não ser branca.”

(Mônica, entrevista 4, 24/04/2018)

4.4.2 Limbo racial intensificado

Os relatos de Mônica são cuidadosos. A jovem de 24 anos viveu infância e adolescência como uma pessoa branca em Salvador, para, dos 19 anos em diante, ser comumente lida como “negra” ao chegar a Curitiba.

A leitura racial se dá com base em componentes distintos nas duas cidades do país, tão distantes uma da outra, em termos geográficos e culturais.

Entre os aspectos físicos tidos como parte de grupos raciais dominantes em Salvador, Mônica apresenta cor de pele clara e cabelo que, embora não seja liso, não é crespo. Duas características que poderiam ser vistas como simplórias demais para uma leitura racial que, em Salvador, no berço negro do país, já faz com que uma pessoa seja lida como branca, mesmo que ela não seja.

Em Curitiba, os aspectos físicos tidos como parte de grupos raciais marginalizados chamam mais atenção e causam nítido contraste: o nariz largo, os olhos amendoados, o cabelo cacheado (que não é liso). Embora tenha pele clara, os aspectos físicos citados fazem com que a leitura social de sua raça seja associada à negritude – cor de pele, na capital do Paraná, não parece ser o mais importante.

Embora seja recorrente a leitura de sua raça como negra em Curitiba, devido a sua história de vida em Salvador, Mônica entende que há equívocos na dicotomia entre preto versus branco, e reconhece seus privilégios decorrentes de sua posição social. Assim, não se identifica enquanto mulher negra. Ferreira (2007) alerta para o perigo decorrente do binarismo preto e branco, lembrando que o Brasil tem registro de mais de 136 tonalidades de pele diferentes. Também é importante pensar que, tendo em vista diversos aspectos, como por exemplo a origem de seu pai, nascido no Norte do país, é possível que haja influência de outras raças – tal qual, a indígena – na formação de sua família. Ainda assim, ao se perceber entre pessoas brancas, sua leitura racial, que foge do estereótipo associado à branquitude pura, recai, diretamente, na negritude.

Pode-se concluir que, mesmo que em uma escala imaginária entre os dois extremos Mônica esteja mais próxima do que seria considerado branco, no contexto curitibano, os aspectos associados à identidade racializada se sobrepõem aos dominantes. Mônica também comenta que, talvez, a associação à negritude esteja atrelada a sua origem; “você é mais preto se for da Bahia/Nordeste” é algo já previamente relatado também por Maria. Os estereótipos do nordestino carregam consigo, também, a leitura racial.

Assim como discutido a partir da análise dos dados gerados com Maria, o olhar sobre a experiência de Mônica parece mostrar uma necessidade de, ao se trazer discussões sobre raça na sala de aula, iniciar tais conversas com reflexões sobre o que exatamente entendemos por raça, por negro, por branco, além de desconstruir os binarismos presentes em tais concepções. Experiências como a dessas participantes podem ser extremamente ricas nesse sentido, pois parecem mostrar que tratar sobre raça é muito mais tratar sobre as leituras que fazemos de nós mesmos e que são feitas sobre nós do que um dado biológico e social. Se a identidade racial de um sujeito muda quando o sujeito em si atravessa cidades, ainda que seja um movimento apenas interestadual, pode-se concluir que as concepções acerca de raça também sofrem alterações. Qual seria, então, o cerne que ligaria as diversas versões de identidades negras no nosso país? Acredito que seja uma reflexão, que, se partida da escola, desde as séries mais iniciais, ajudaria não somente as pessoas que se encontram no limbo racial, como permitiria que o assunto raça em si fosse abordado com mais naturalidade, em um processo de apagar (ou apenas amenizar, talvez), eventualmente, as características pejorativas associadas às pessoas negras.

4.5 Considerações sobre o capítulo

Neste capítulo, apresentei as análises do material empírico referente aos participantes da presente pesquisa, buscando fazê-lo de forma individual, e de modo a entender como cada um especificamente entende o papel da raça e da classe social em suas trajetórias como aprendizes de língua inglesa. Como visto, as nuances das narrativas de cada indivíduo mostram a complexidade dos entendimentos sobre raça e classe social, e como tais entendimentos estão entrelaçados às trajetórias de cada um de nós. No capítulo que segue, que conclui o presente trabalho, apresentarei uma apreciação final que relaciona as narrativas de cada um dos sujeitos dessa pesquisa. Além disso, discutirei como esta contribui para a linguística aplicada e para a minha própria formação, como professora e pesquisadora.

5 CONCLUSÕES

Com este trabalho, que durou dois anos de leituras, entrevistas e observações, tive como objetivo conhecer e compreender as múltiplas facetas da identidade de aprendizes negros no cenário universitário, suas histórias de vida, suas narrativas de si e suas trajetórias. Referenciando Barcelos (2006), mais uma vez, “narrativas mostram as maneiras únicas de cada um lidar com seus dilemas e desafios. Elas são os referenciais através dos quais refletimos sobre nossas experiências e as reconstruímos baseados em novas percepções e experiências” (p. 148). Sendo assim, foi através das narrativas destes indivíduos que entrei em contato com suas trajetórias enquanto aprendizes de uma língua estrangeira em suas posições, sempre tão singulares.

Consequentemente, a pergunta de pesquisa principal, que guiou os movimentos do trabalho, foi: como alunos universitários, lidos como negros, de baixa renda, estudantes de Letras-Inglês em Curitiba, entendem o papel da raça e da classe social em suas trajetórias como aprendizes de língua inglesa?

Para suporte à pergunta principal, tive as seguintes perguntas adicionais:

- Em que medida a convivência universitária desestabiliza ou reifica as perspectivas de língua inglesa de alunos lidos como negros?
- Como raça e classe social têm refletido na construção de sua identidade profissional na área de Letras?
- Como raça e classe social têm se relacionado com os investimentos e comunidades imaginadas dos participantes?

A partir dos dados gerados, posso pensar em possíveis respostas para compreender como alunos universitários, lidos como negros, de baixa renda, estudantes de Letras-Inglês em Curitiba, entendem o papel da raça e da classe social em suas trajetórias como aprendizes de língua inglesa. Percebi que, para os quatro participantes, o papel da raça e classe se faz presente de maneira nítida em sua trajetória – em alguns casos, mais tardiamente; em outros, desde muito cedo. No entanto, os fatores que influenciaram o momento e a intensidade da reflexão e da conscientização variam de acordo com

diversos aspectos, entre eles estrutura familiar, experiências formais em sala de aula e, até mesmo, geografia.

Pensando em exemplos dos fatores citados, pensemos em Jane. Para ela, é possível interpretar que os sinais do racismo e da falta de representatividade são percebidos, mesmo que inconscientemente, durante sua infância, e com as devidas atribuições sociais depois de certa maturidade. A estudante também demonstra entendimento de sua posição no mundo e relata tentar mudar o que for possível ao seu alcance – como, por exemplo, quando menciona buscar imagens de pessoas negras para serem usadas em suas atividades como professora. Interpreto, no entanto, que Jane se utiliza de sua narrativa como impulso para seu futuro – sua motivação parte, para além dos aspectos de sua personalidade, do esforço de seus pais e da constante tentativa de fazer o melhor que pode como profissional.

Para Gilberto, em contrapartida, nascido e criado em Curitiba, em meio a uma família que, segundo o estudante, “é bastante preconceituosa” em termos de raça e gênero (dois aspectos importantes de sua identidade), a consciência de seu lugar no mundo enquanto rapaz negro e pobre o acompanha desde cedo. Suas experiências no curso de extensão, também, serviram como um despertar para questões que já estavam lá. Ao se perceber inserido em um contexto no qual as diferenças de classe e experiências ficavam mais à mostra, Gilberto desenvolveu elementos de sua identidade que, segundo o jovem, podem dificultar seu processo de aprendizado ou fazê-lo buscar estratégias alternativas, mais solitárias. Assim, a trajetória de Gilberto é marcada por alienação, o que faz com que seu investimento pessoal na sua aprendizagem seja direcionado para fora da sala de aula.

Maria Flor, por outro lado, compartilha das experiências de Jane no que tange seu berço, levando sempre em conta o esforço de sua mãe para que ela pudesse alcançar seus objetivos profissionais. O caso de Maria, porém, é de deslocamentos que transformaram seu entendimento de si a partir do entendimento que terceiros tinham sobre sua identidade. A leitura racial vivida na cidade onde cresceu, no Nordeste, é diferente da leitura que passou a ter, em especial, no sul do país. Assim, classe teve um papel nítido em sua

trajetória desde muito cedo, ao passo que o papel da raça só se fez presente depois de adulta.

O mesmo acontece com Mônica, estudante que se identifica como branca, por ter residido em sua cidade natal, Salvador, até o início da vida adulta. Para Mônica, sua posição de fragilidade socioeconômica a impulsionou a se dedicar em sala de aula. Entretanto, raça segue sendo um lugar nublado de sua identidade, visto que a estudante só passou a ser lida como não-branca ao se mudar para Curitiba. O papel que sua identidade racial exerce sobre sua trajetória é tão incerto quanto a própria identidade em si.

Seguindo a reflexão, ao pensar na convivência universitária, e como a mesma desestabiliza ou reifica as perspectivas de língua inglesa de alunos lidos como negros, há diversos fatores comuns entre os quatro participantes. Jane demonstra surpresa ao ingressar à universidade e perceber que o conhecimento prévio que tinha do inglês parecia menor do que ela acreditava ter. Mônica aponta dificuldades em se comunicar em inglês, por ter como base de seu aprendizado a comparação com a língua portuguesa, a qual a estudante considera dominar. Mônica ainda traça uma ligação entre a grande expectativa que tem sobre si mesma, e como este pode ser um aspecto que a leve ao perfeccionismo. Gilberto relembra que o curso de Letras oferece conhecimentos antes distantes do seu alcance, enquanto Maria demonstra desconstrução sobre seu aprendizado após estudar diferentes conceitos de língua na pós-graduação.

Sobre a questão de como raça e classe social têm refletido na construção de sua identidade profissional na área de Letras, Maria tem uma reflexão que pode ser válida para os demais participantes. Ao afirmar que é mais comum encontrar pessoas engajadas em questões sociais quando elas fazem parte do grupo marginalizado em questão, Maria põe à mostra a ideia de empatia e de identificação. Os quatro participantes recontam momentos de seu passado nos quais não se viam nos livros e nas produções culturais em geral. Os quatro também relembam histórias de fragilidade socioeconômica e luta para sobreviver e para melhorar seu currículo a fim de obter mais chances para uma estabilidade financeira no futuro. Assim, as experiências de falta de representatividade atingem aos quatro, e, também, os quatro demonstram

interesse em subverter branqueamento e inserir conteúdos mais inclusivos em sala de aula. O papel da raça e da classe faz com que estas questões sejam mais próximas – ao invés de buscar desconstrução e estudo para, por fim, subverter os estereótipos e os papéis tradicionalmente destinados a negros, os participantes já trazem, consigo, uma bagagem de conhecimento acerca da questão, advinda de suas próprias histórias de vida. Assim, o reflexo da raça e de classe transcende o processo de aprendizagem e chega às expectativas profissionais.

Por fim, ao pensar sobre como raça e classe social têm se relacionado com os investimentos e comunidades imaginadas dos participantes, posso concluir que há variedade no que tange o alinhamento que os estudantes tem sobre suas comunidades imaginadas e de prática. Gilberto possui a identificação com a comunidade imaginada “professores”, assim como Maria, e ambos se relacionam com o grupo como forma de seguir sua carreira e se dedicar ao seu sucesso profissional. Jane demonstra alinhamento com a comunidade imaginada “Testemunhas de Jeová”, e sua prática em outras comunidades é um reflexo disso. Para Mônica e Maria, há a comunidade imaginada “nordestinas”, o que faz com que, mesmo tendo leituras raciais diferentes e trajetórias distintas, elas compartilhem a experiência da identidade racial difusa e o limbo no qual as pessoas brancas demais para os negros e negras demais para os brancos se encontram.

A partir dos resultados obtidos, o presente trabalho contribui para a Linguística Aplicada, no que toca questões de identidade no ensino de língua inglesa, por mostrar que indivíduos têm histórias e trajetórias diferentes, mesmo que compartilhem alinhamentos nas mesmas comunidades. As dificuldades e nuances ao se trabalhar com raça ficam visíveis quando sujeitos lidos como negros são ouvidos e as dificuldades e nuances atingem, também, o próprio indivíduo. É possível perceber que não há um modelo correto a ser seguido; e há uma grande distância entre teoria e prática. Usemos como exemplo o caso de Mônica: uma aula voltada para raça, tendo como intuito, por parte do professor, incluir a voz da aluna, seria improdutivo, visto que a estudante não se sente confortável para falar desta questão – ela nem mesmo se posiciona como parte da comunidade. O mesmo pode ser notado no relato de Jane: embora lida e auto identificada como negra, quando uma turma

majoritariamente branca discutia racismo, a estudante estava em silêncio. É pouco realista acreditar que aulas inclusivas serão produtivas apenas por termos em sala alunos negros – enquanto professora e mulher negra, este é um ponto que precisa estar sempre presente no momento em que planejo minhas aulas. Não há garantia que aulas supostamente mais inclusivas atraiam o investimento de aprendizes negros. E a falta de investimento pode acontecer por diversos motivos, os quais podem variar entre gatilhos de experiências pessoais, confusão sobre sua própria identidade racial, ou hostilidade por parte dos colegas – ou, até mesmo, apenas o cansaço e a falta de vontade em falar sobre algo tão presente na vida dessas pessoas. A fuga do holofote pode, por vezes, falar mais alto que um engajamento militante. É importante, entretanto, que os professores tenham, em seu processo de formação, acesso ao material intelectual de estudiosos negros. Visto que o estudante universitário negro ainda não está presente como sujeito em pesquisas acadêmicas (Ferreira, 2017), o primeiro passo para a mudança é o contato mais frequente com suas histórias. Fazendo uso das palavras de Maria: em sua sala de aula, haverá um estudante negro ou um estudante que faça parte de qualquer outro grupo social marginalizado. É imprescindível que professores conheçam o mínimo sobre a realidade desses indivíduos. É preciso humanizar esses indivíduos. Assim, trabalhos como este, que tem como foco a história de vida de sujeitos com seus grupos sociais demarcados, são relevantes para a área, visto que a falta de recortes os torna invisíveis. Quando não demarcados os grupos marginalizados, há uma aparente homogeneidade que representa somente o grupo dominante. Logo, é de suma importância considerar todos os aspectos identitários do aprendiz ao ouvir suas narrativas sobre seu processo de aprendizagem e tê-lo como protagonista de sua história.

Conjuntamente, no que tange minha trajetória pessoal, posso afirmar que, embora seja uma eterna aprendiz negra de língua inglesa, meu posicionamento inicial perante os participantes foi, também, carregado de expectativas e estereótipos. Foi imensamente gratificante e enriquecedor perceber como, na prática, é delicado falar de raça quando há um contato direto com uma história real, ao invés de números e estatísticas. Também a desconstrução de conceitos engessados de língua e a leitura e análise de

textos escritos por intelectuais negras serão levados para outras áreas de conhecimento.

Finalmente, vale destacar que é preciso pensar em estratégias para que, em trabalhos futuros desta natureza, o sujeito se sinta compelido a participar, ao mesmo tempo que consiga intuir segurança e acolhimento por parte dos pesquisadores. Em trabalhos vindouros, pode ser recomendável que a busca por participantes centre na auto identificação através de instrumentos de divulgação que gerem maior alcance. Ademais, trabalhos que abordem a própria identidade do sujeito auto identificado como pardo podem ajudar a elucidar questões turvas do indivíduo no que se refere à compreensão de sua própria identidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. HUCITEC, 12 ed, 2006
- BARCELOS, A. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, p. 145-175, 2006.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1 ed, 1999.
- BLOCK, D. **Second language identities**. Bloomsbury Publishing, 2007.
- BONILLA-SILVA, E. **Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America**. Rowman & Littlefield, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial 2 (2008).
- BOURDIEU, P. "The economics of linguistic exchanges." Information (International Social Science Council) 16.6 (1977): 645-668.
- BRUNER, J. "The narrative construction of reality." Critical inquiry 18.1 (1991): 1-21.
- BURTON, L. M., et al. "Critical race theories, colorism, and the decade's research on families of color." Journal of Marriage and Family 72.3 (2010): 440-459.
- CICONELLO, A. O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. In: **OXFAM INTERNATIONAL**. (Org.). From Poverty to Power: how Active Citizens and Effective States can Change the World. Oxfam International: Londres, 2008.
- DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. **Conceptualizations of English as a global language: The case of Brazil**. Arizona State University, 2012.
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1.
- FERREIRA, A. **What has race/ethnicity got to do with EFL teaching?** Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.211-233, jan./jun.2007
- FERREIRA, A. **Histórias de professores de línguas e experiências com racismo: uma reflexão para a formação de professores**. Revista Espéculo 43 (2009).

FERREIRA, A. **Raça/etnia, gênero e suas implicações na construção das identidades sociais em sala de aula de línguas**. RevLet–Revista Virtual de Letras 3.02 (2011): 114-129.

FERREIRA, A. **Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores**. Revista de Educação Pública (UFMT), v. 1, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, A. Teorizando Relações Étnico-Raciais no Brasil. In: Jamil Cabral Sierra; Marcos Claudio Signorelli. (Org.). **Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia**. 1ed. Matinhos: UFPR Litoral, 2014, v. 1, p. 83-103.

FERREIRA, A. **Roda de Conversa: Política Linguística Raça e Gênero**. I JILAC, Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica. Brasília: UnB, Abril/2017.

GUIMARÃES, A. **"Raça e os estudos de relações raciais no Brasil."** Novos Estudos CEBRAP 54 (1999): 147-156.

GOMES, N. **Educação e Identidade Negra**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, Belo Horizonte, vol. 9, p. 39-47, 2002.

GOMES, N. **Educação, Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, v.29, n.1, p.167-182, 2003.

GOMES, N. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: MUNANGA, Kabengele. **Educação AntiRacista: Caminhos abertos para Lei Federal 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

GOMES, N. "Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03: breves reflexões." BRANDÃO, Ana Paula. **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho (2010).

GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, S. A. . Gênero, raça e educação: indagações adivindas de um olhar sobre uma academia de modelos. POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), Florianópolis. v. 8, p. 81-103, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed, DP&A Editora. 1992

HEIGHAM, J., CROCKER, R. **Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction**. Springer, 2009.

JORDÃO, C. **O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso**. IN: BONI (2006).

JOSEPH, J. **Language and identity**. London: Palgrave. 2004

KINCHELOE, J, STEINBERG, S. **Changing multiculturalism**. Open University, 1997.

KUBOTA, R., LIN, A. **Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice**. Routledge, 2009.

KUBOTA, R. "Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and ELT." *TESOL quarterly* 33.1 (1999): 9-35.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Longman, 1991.

LIGGETT, T. "Unpacking white racial identity in English language teacher education." **Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice** (2009): 27-43.

LUKE, A. **Race and language as capital in school: A sociological template for language education reform**. (2009).

MOITA LOPES, L. "Eles não aprendem português quanto mais inglês" - A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, p. 63 - 80, 1996.

MOITA LOPES, L. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 3ed. São Paulo: Parábola, 2011. v. 1.

MOITA LOPES, L. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. Festschrift para Antonieta Celani. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013. v. 1.

NASCIMENTO, E. Kilombismo, virtual whiteness, and the sorcery of color. **Journal of Black Studies**, v.34, n.6, p.861-880, 2004.

NORTON, B. & MCKINNEY, C. **An identity approach to second language acquisition**. In D. Atkinson (Ed). *Alternative approaches to Second Language Acquisition* (pp. 73-94). New York: Routledge. 2011

NORTON, B. **Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change**. Harlow: Pearson Education. 2000

NORTON PEIRCE, B. **Social identity, investment, and language learning**. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. 1995

QUEIROZ, M. Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. In: VON SIMSON, Olga Moraes. **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice; Revistas dos Tribunais, 1988. p. 14-43.

SOUZA, A. L. **De olho na Cultura: pontos de vista afro-brasileiro**. 1. ed. Salvador e Brasília: Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais - CEAO-UFBA - Brasília:Fundação Cultural Palmares -, 2004. v. 1. 196p

SOUZA, A. L. Os sentidos da prática de lazer da juventude negra. In: **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI**. 1 ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, v. , p. 103-110.

SOUZA, A. L. **Igualdade das Relações Étnico raciais na Escola**. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2007. v. 01. 89p

VARGHESE, M. et al. Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. **Journal of language, Identity, and Education** 4.1 (2005)

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory**. (1987).

WENGER, E. "Communities of practice: Learning as a social system." *Systems thinker* 9.5 (1998): 2-3.

APÊNDICE 1 – ENTREVISTA 1

Qual foi seu propósito inicial em aprender inglês? / Por que inglês?

Quando você começou a estudar inglês? / Quais meios foram utilizados para aprender inglês?

Por que letras?

O que mais dificulta/dificultou seu aprendizado?

Descreva brevemente sua trajetória de aprendizado de inglês.

Em sua opinião, o que significa “ser proficiente em inglês”?

Você se considera proficiente em inglês? Justifique.

APÊNDICE 2 – ENTREVISTA 2

Você se sente parte de suas turmas? Explique.

Você enxerga pessoas que se parecem com você nos materiais didáticos [nas suas aulas da faculdade]? Explique.

Você já ouviu falar no termo branqueamento? [O que você sabe disso?]

Você acha que seus professores abordam o tema raça em sala de aula?

Você considera raça um tema tabu? Acha que seus professores/seus colegas consideram raça um tema tabu?

Você considera gênero um tema tabu? Acha que seus professores/seus colegas consideram gênero um tema tabu?

Quando pensa no seu futuro enquanto professor, você se imagina falando de raça e gênero em sala de aula?